

Scholand, Barbara; Graw, Stephanie

Wie Schulinspektor/innen fragen und Grundschüler/innen antworten

Pietsch, Marcus [Hrsg.]; Scholand, Barbara [Hrsg.]; Schulte, Klaudia [Hrsg.]: *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 - 2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven.* Münster [u.a.] : Waxmann 2015, S. 177-217. - (HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen; 15)



Quellenangabe/ Reference:

Scholand, Barbara; Graw, Stephanie: Wie Schulinspektor/innen fragen und Grundschüler/innen antworten - In: Pietsch, Marcus [Hrsg.]; Scholand, Barbara [Hrsg.]; Schulte, Klaudia [Hrsg.]: *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 - 2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven.* Münster [u.a.] : Waxmann 2015, S. 177-217 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-115341 - DOI: 10.25656/01:11534

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-115341>

<https://doi.org/10.25656/01:11534>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Marcus Pietsch, Barbara Scholand,
Klaudia Schulte (Hrsg.)

Schulinspektion in Hamburg

Der erste Zyklus 2007–2013:
Grundlagen, Befunde,
Perspektiven



HANSE
Hamburger Schriften zur Qualität
im Bildungswesen

herausgegeben von
Detlef Fickermann und Knut Schwippert

Band 15



Waxmann 2015
Münster • New York

Marcus Pietsch, Barbara Scholand,
Klaudia Schulte (Hrsg.)

Schulinspektion in Hamburg

Der erste Zyklus 2007–2013:
Grundlagen, Befunde und Perspektiven



Das gedruckte Buch finden Sie [hier](#).



Waxmann 2015
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 15

ISSN 1864-2225

ISBN 978-3-8309-3278-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2015
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Umschlagfoto: © Robert Kneschke – Fotolia.de
Lektorat und Satz: Judith Zimmer, Hamburg
Druck: Mediaprint, Paderborn

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort.	9
---------------	---

Teil 1: Die Grundlagen der Schulinspektion

Norbert Maritzen

Schulinspektion – Aspekte der Transformation von Governance-Strukturen . . .	13
--	----

Norbert Maritzen & Herbert Altrichter

Schulinspektion in Hamburg – ein Gespräch über Startbedingungen und Entwicklungen	37
--	----

Martina Diedrich

Aufbau und Rolle der Schulinspektion Hamburg	57
--	----

Thomas Brüsemeister

Erfahrungsbereiche der Hamburger Schulinspektion – Governance-analytische Programmtheorie	77
--	----

Susanne Ulrich

Das Qualitätsleitbild der Schulinspektion Hamburg	101
---	-----

Teil 2: Die Arbeit der Schulinspektion

Marcus Pietsch, Ann-Katrin van den Ham & Olaf Köller

Wirkungen von Schulinspektion: Ein Rahmen zur theoriegeleiteten Analyse von Schulinspektionseffekten	117
---	-----

Moritz G. Sowada

Expertenurteile – Achillesferse oder Trumpf der Schulinspektion?	137
--	-----

Knut Schwippert

Daten für die Schulentwicklung – auf die Perspektive kommt es an	157
--	-----

<i>Barbara Scholand unter Mitarbeit von Stephanie Graw</i>	
Wie Schulinspektor/innen fragen und Grundschüler/innen antworten	177

<i>Peter Schulze & Christiane von Schachtmeyer</i>	
Der Blick aus der Praxis – die Schulformexpertinnen und -experten	219

Teil 3: Die Befunde der Schulinspektion

<i>Melanie Ehren & Jaap Scheerens</i>	
Evidenzbasierte Referenzrahmen zur Schulqualität als Grundlage von Schulinspektion	233

<i>Holger Gärtner</i>	
Zusammenhang von Schul- und Unterrichtsqualität und schulischen Rahmenbedingungen	273

<i>Marcus Pietsch & Timo Ehmke</i>	
Die Qualität des Unterrichts an SINUS-Grundschulen. Eine Programmevaluation mithilfe von Daten der Schulinspektion Hamburg	295

<i>Klaudia Schulte & Markus Lücken</i>	
Der Einfluss schulischer Prozesse auf die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen in Hamburg	317

<i>Susanne Peters</i>	
Eltern als Stakeholder von Schule. Erkenntnisse über die Sichtweise von Eltern durch die Hamburger Schulinspektion.	341

Teil 4: Die Zukunft der Schulinspektion

<i>Sabine Müller</i>	
Zukunft der externen Evaluation – Trends und Perspektiven in Deutschland. .	369

<i>Hans-Jürgen Kuhn</i>	
Rechtliche, strukturelle und politische Rahmenbedingungen für externe Evaluation in Deutschland.	385

Martina Diedrich

Der zweite Zyklus der Schulinspektion Hamburg: ein Ausblick. 419

*Martin Spiewak, Angela Hellberg, Claudia Lemke, Gerrit Petrich,
Norbert Rosenboom, Mina Zulal*

Die Perspektive der Stakeholder: Ein Interview von Martin Spiewak 437

Autorinnen und Autoren 455

Vorwort

Vor rund zehn Jahren wurden die ersten Schulinspektorate in Deutschland eingeführt. Als Teil einer veränderten Steuerungsstrategie, die die Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen ins Zentrum setzt, sollen sie die Qualität schulischer Prozesse evaluieren, prozessuale Mindeststandards in Schule und Unterricht sichern und darüber hinaus Schulentwicklung stimulieren.

Die Hamburger Schulinspektion ist keine Inspektion der allerersten Stunde, wurde sie doch erst im Jahr 2007 offiziell eingerichtet. Zu diesem Zeitpunkt waren in vielen anderen Bundesländern schulische Evaluatorinnen und Evaluatoren bereits zwei bis drei Jahre im Feld und hatten die unterschiedlichsten Verfahren entwickelt und verschiedene Konzepte erprobt. Von ihren vielfältigen Erfahrungen mit diesem in Deutschland dahin unbekannten Instrument konnte die Hamburger Schulinspektion profitieren.

Gleichwohl hatte man in Hamburg bereits seit der Jahrtausendwende erste Konzepte zur externen Prozessevaluation an Einzelschulen in Hamburg diskutiert und entwickelt. Den Impuls hierfür gaben insbesondere die Ergebnisse der Längsschnittstudie LAU (Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung), die seit Mitte der 1990er Jahre regelmäßig durchgeführt wurde. Es vergingen jedoch noch mehrere Jahre, bis die erste Hamburger Schule tatsächlich durch ein Inspektionssteam evaluiert wurde. Seitdem bewegt sich die Schulinspektion im Hamburger Schulsystem stets im Spannungsfeld von Administration, Praxis und Wissenschaft und muss dabei ihren eigenen sowie den Ansprüchen der verschiedenen schulischen und außerschulischen Stakeholder gerecht werden.

In ihrem ersten Zyklus, der im Jahr 2007 begann und bis zum Jahr 2013 andauerte, inspizierte die Schulinspektion 375 Hamburger Schulen. Während dieser sechs Jahre nahmen etwa 10.000 Lehrerinnen und Lehrer, gut 36.000 Eltern, rund 92.000 Schülerinnen und Schüler sowie etwa 2.000 Vertreterinnen und Vertreter Hamburger Unternehmen an den schriftlichen Befragungen der Inspektion teil. Darüber hinaus wurden fast 30.000 Unterrichtssequenzen durch die Inspektorinnen und Inspektoren beobachtet und etwa 2.000 Interviews mit Schulleitungen, Eltern- und Schülerräten sowie Lehrerkollegien und weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der inspizierten Schulen, aber auch mit Vertreterinnen und Vertretern von Ausbildungsbetrieben geführt.

Die Stärke des vorliegenden Bandes ist es, so meinen wir, dass er der besonderen Stellung der Schulinspektion im Gesamtgefüge des Hamburger Bildungssystems Rechnung trägt, indem er Akteure aus den verschiedenen Bereichen und mit unterschiedlichen Perspektiven zu Wort kommen lässt. Ein Teil der Beiträge ist empirisch ausgerichtet und analysiert die Arbeit der Inspektion oder nutzt die im Rahmen der Schulinspektion Hamburg erhobenen Daten für weiterführende

Analysen zum Hamburger Schulsystem. Andere Beiträge wiederum setzen sich mit den Rahmenbedingungen, Grundlagen und Folgen von Schulinspektion auseinander oder widmen sich den Erfahrungen und Erwartungen einzelner Akteure und Akteursgruppen.

Wir bedanken uns herzlich bei allen Autorinnen und Autoren dieses Bandes für die kooperative, kollegiale und anregende Zusammenarbeit. Insbesondere haben wir uns darüber gefreut, dass die vielen Kolleginnen und Kollegen aus diversen Kontexten und Arbeitsfeldern umstandslos bereit waren, ihre Expertise in Form fundierter und kritischer Beiträge sowie Gutachten beizusteuern. Sehr glücklich sind wir vor allem auch darüber, dass sich die Vertreterinnen und Vertreter der schulischen Stakeholder aktiv in diese Publikation eingebracht haben.

In der Zusammenarbeit mit all diesen verschiedenen Personen ist uns deutlich geworden, dass es institutionen- und akteursübergreifend ein großes Interesse daran gibt, über gute Bildung in und für Hamburg ins Gespräch zu kommen und sie gemeinsam zu gestalten. Dafür bieten – nicht nur, aber auch – die Schulinspektion und ihre Ergebnisse konstruktive Gesprächsanlässe. In diesem Sinne wünschen wir Ihnen eine ertragreiche Lektüre!

Hamburg im Juni 2015

Marcus Pietsch, Barbara Scholand & Klaudia Schulte

Wie Schulinspektor/innen fragen und Grundschüler/innen antworten

Barbara Scholand unter Mitarbeit von Stephanie Graw

Zusammenfassung

In der empirischen Bildungsforschung finden Interviews mit Schülerinnen und Schülern, die im Rahmen von Schulinspektionen zur Datengewinnung über Schule und Unterricht genutzt werden, bislang wenig Beachtung. Für diesen Beitrag wurde eine Stichprobe von sechs Interviews, die an Grundschulen durchgeführt wurden, aus dem Datensatz des 1. Zyklus der Hamburger Schulinspektion gezogen. Es werden – unter Einbezug der Antworten der Schülerinnen und Schüler – die Einstiegs- und die Abschlussfragen im Hinblick darauf untersucht, welche inspektorenseitigen sprachlichen Äußerungen im Kontext der Grundschule förderlich bzw. weniger förderlich sind, um die Ziele und Zwecke des Interviews – die Evaluation von Schulqualität – unter der Bedingung eines relativ engen zeitlichen Rahmens zu erreichen. In methodischer Hinsicht orientiert sich die Studie an der funktional-pragmatischen Diskursanalyse (Ehlich & Rehbein 1986), da diese im besonderen Maße geeignet scheint, um die Umsetzung institutioneller Zwecke in sprachliche Handlungen zu analysieren.

„There is a growing recognition that young people have a right to be heard and have something worthwhile to say about their school experiences. [...] How to listen and learn, as well as to teach and lead, is the challenge for teachers, schools and their communities.“ (Teaching and Learning Research Briefing No. 5, University of Cambridge, June 2003)

Das obige Zitat ließe sich in Bezug auf das Instrument „Interview“ der Schulinspektion ergänzen: „*How to ask and listen is the challenge for school inspectors.*“ In der empirischen Bildungsforschung finden Interviews mit Schülerinnen und Schülern, die im Rahmen von Schulinspektionen zur Datengewinnung über Schule und Unterricht genutzt werden, bislang wenig Beachtung. Für diesen Beitrag wurde eine Stichprobe von sechs Interviews, die an Grundschulen durchgeführt wurden, aus dem Datensatz des 1. Zyklus der Hamburger Schulinspektion gezogen: Grundschulen deshalb, weil Interviews in diesem Bereich für Schulinspektorinnen und -inspektoren insofern herausfordernd sein können, als sie sich auf kindliche Sprach- und Vorstellungswelten sowie ein geringeres Abstraktionsniveau einlassen müssen.

Es wird jeweils – unter Einbezug der Antworten der Schülerinnen und Schüler – die Einstiegs- und die Abschlussfrage im Hinblick darauf untersucht, welche inspektorenseitigen sprachlichen Äußerungen im Kontext der Grundschule förderlich bzw. weniger förderlich sind, um die Ziele und Zwecke des Interviews – die Evaluation von Schulqualität – unter der Bedingung eines relativ engen zeitlichen Rahmens zu erreichen. Ein „Nebenprodukt“ sind Erkenntnisse darüber, welche Themen Grundschulkinder beschäftigen und wie sie diese zur Sprache bringen. In methodischer Hinsicht orientiert sich die Studie an der funktional-pragmatischen Diskursanalyse (Ehlich & Rehbein 1986), denn „[i]m Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses der Funktionalen Pragmatik steht die Frage nach dem Zusammenhang von sprachlichem Handeln, sprachlicher Form und gesellschaftlichen, vor allem institutionellen Strukturen und Zwecken.“ (Weber & Becker-Mrotzek 2012, S. 2). Vor der Analyse der Fallbeispiele werden zunächst Begründungszusammenhänge von Schülerinterviews aufgezeigt und die Einbettung der Interviews im Verfahren der Schulinspektion erläutert. Abschließend erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Funktion von Schulinspektion.

1. Interviews mit Schüler/innen: Begründungszusammenhänge

Im Rahmen der Schulinspektion als externer Evaluation stehen unterschiedliche Gruppen im Fokus der Datenerhebung. Die Schülerinnen und Schüler einer Schule bilden eine dieser Gruppen. Es war von Beginn an selbstverständlich, dass alle Schülerinnen und Schüler ab der dritten Klasse die Möglichkeit haben sollen, an einer standardisierten Online-Befragung teilzunehmen und zusätzlich eine Auswahl an Schüler/innen (s. u.) mittels Interview befragt wird. Diese Selbstverständlichkeit hat unterschiedliche Bezüge:

1. Normative Grundlage ist die UN-Kinderrechtskonvention von 1989, durch die Kinder als Akteure eigenen Rechts etabliert wurden. Dies hat seinen Niederschlag in den Schulgesetzen der Länder gefunden. Damit hat Schule nicht nur die Aufgabe, Wissen über Kinderrechte zu vermitteln, sondern die Verpflichtung, die Partizipation von Schülerinnen und Schülern sowie deren Recht auf Chancengleichheit in der Bildung konsequent umzusetzen (vgl. Hamburgisches Schulgesetz 2014, insbes. § 3). Entsprechend hat die Schulinspektion die Verpflichtung übernommen, Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Aspekten von Schulqualität zu befragen bzw. anzuhören.
2. Theoretische und empirische Begründungen dafür, dass (Grund-)Schülerinnen und Schüler in die (externe) Evaluation ihrer Schule eingebunden werden sollten, finden sich vermehrt in der Folge des „PISA-Schocks“ im Jahr 2000 in den deutschsprachigen Publikationen zu Schulqualität, Schulentwicklung

und Schuleffektivität. Ditton und Arnoldt (2004, S. 116) untersuchten bspw. die Wirkung von *Feedbackinterventionen*, d. h. die systematische Einholung von Schülerfeedback und dessen Rückmeldung durch Dritte an die Lehrkräfte. Theoretisch schließen der Autor und die Autorin an Modelle der Handlungsregulation an. Im Ergebnis stellen sie eine bedingte Brauchbarkeit des Verfahrens fest.¹ Seitens der Schülerinnen und Schüler liegt der Vorteil einer solchen Feedbackintervention – wie sie auch durch die Schulinspektion gegeben ist – gegenüber einem direkten Feedback an die jeweilige Lehrkraft in der Anonymität und Nicht-Sanktionierbarkeit begründet.

3. Aus einer praxisbezogenen Perspektive plädieren z. B. Nietzsche und Vieluf (2006) dafür, „Schritt für Schritt eine Evaluationskultur aufzubauen“ (S. 34), die sowohl Schülerfeedback als auch Lernstandserhebungen für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit nutzt. Sie zeigen am Beispiel der damaligen Gesamtschule Bergedorf, dass die schriftliche Befragung von Schülerinnen und Schülern zwar „zu vorläufigen Interpretationen“ taugt, sich aber „viele [...] Fragen [...] erst in Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern klären“ lassen (ebd., S. 32). Dieser Hinweis stützt das Verfahren der Schulinspektion, auf Grundlage der schriftlichen Schülerbefragung zu vorläufigen Einschätzungen zu kommen und diese dann anhand der Interviews zu überprüfen und vor allem zu ergänzen.

Im Qualitätsleitbild der Schulinspektion (s. Beitrag von Ulrich in diesem Band) finden sich diese drei Perspektiven vereint. Dort verpflichtet sich die Schulinspektion zuallererst der *Verbesserung der Lernchancen von Schülerinnen und Schülern* – und folgt damit ihrem gesetzlichen Auftrag, durch eine sowohl kontroll- als auch entwicklungsorientierte Evaluation ihren Beitrag zur schulischen Qualitätsentwicklung und -sicherung zu leisten. Die Instrumente Schülerbefragung und Schülerinterview liefern Erkenntnisse zur Binnenperspektive der jeweiligen Schule. Diese sind nicht nur eine notwendige Ergänzung zu den Sichtweisen von Schulleitung, Lehrkräften und Eltern, sondern unterfüttern sowohl die standardisierte Schülerbefragung als auch die Unterrichtsbeobachtungen.² Kinder im Alter von acht bis zehn Jahren können als ernstzunehmende Akteure in Evaluationsverfahren betrachtet werden, denn sie sind in der Lage, schulische Geschehnisse differenziert wahrzunehmen sowie Fragen dazu zu beantworten.³ Wie das Instrument „Schüler-

1 Ditton und Arnoldt stellen – nicht unerwartet – fest: „Durchgängig besteht eine bedeutsame Korrelation zwischen der Akzeptanz der [Feedback-]Erhebung sowie des Rückmeldeverfahrens und dem erreichten Ergebnis.“ (Ditton & Arnoldt 2004, S. 135)

2 Im Verfahren der Schulinspektion wird triangulierend vorgegangen, d. h., es werden mehrere Datenquellen und verschiedene Perspektiven einbezogen (vgl. IfBQ 2013, S. 22–23).

3 Aus Studien an Grundschulen weiß man, dass sich bereits in diesem Alter z. B. „Einstellungstypen“ zu Schule und Lernen (vgl. Christen 2004) sowie Interessen (vgl. Pruiken 2005) herausbilden.

interviews“ im ersten Zyklus der Hamburger Schulinspektion praktisch angewandt wurde, soll zunächst anhand seiner Einbettung im Verfahren erläutert werden.

2. Das Schülerinterview im Verfahren der Hamburger Schulinspektion

Im Ablauf der Inspektion erfolgt das Interview mit einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern gegen Ende des zwei- bis dreitägigen Schulbesuchs (s. Diedrich in diesem Band). Zuvor haben bereits Analysen schulischer Dokumente, Unterrichtsbeobachtungen sowie Interviews mit der Schulleitung und mit Vertretern der Eltern- und der Lehrerschaft stattgefunden.

In der Regel findet das Interview in einem von der Schule zugewiesenen Raum statt, meist ein Klassenzimmer. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler kommen aus verschiedenen Klassen und Jahrgangsstufen. An Grundschulen gilt, dass jeweils acht bis maximal zwölf Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Klassen von der Schulleitung für das Interview ausgewählt werden. Die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern werden vorab über den Zweck informiert und gebeten, der Teilnahme am Interview schriftlich zuzustimmen. Dafür erhält die Schule von der Schulinspektion entsprechende Musteranschreiben. Die Schülerinnen und Schüler wissen also von der Anwesenheit und der Bedeutung der Schulinspektorinnen und -inspektoren als Prüfungsinstanz. Sie haben die Inspektionspersonen (IP)⁴ meistens bereits vor dem Interview im Unterricht oder im Gebäude gesehen.

Der Leitfaden des Schülerinterviews orientiert sich prinzipiell an den Vorgaben des Orientierungsrahmens für Qualitätsentwicklung an Hamburger Schulen von 2006 (s. den Beitrag von Diedrich zum zweiten Zyklus der Schulinspektion in diesem Band). Die Schülerinnen und Schüler werden vor allem zu den Bereichen Bildung und Erziehung befragt.⁵

4 Zur Sicherung der Anonymität wird hier und im Folgenden von Inspektionsperson/en die Rede sein. Dementsprechend werden weibliche Pronomen verwendet – die jedoch keinen Rückschluss auf das Geschlecht der IP erlaubt.

5 Zur Funktionsbestimmung von Interviews in der Schulinspektion vgl. Tosana et al. 2011, S. 58 ff.

Beispiel einer Intervieweröffnung

Die folgende Abbildung zeigt einen exemplarischen Intervieweinstieg⁶, wie er von einer IP zur Vorbereitung auf das Interview entwickelt wurde:

Abbildung 1: Beispiel einer Eröffnungssequenz im Schülerinterview aus dem 1. Zyklus der Hamburger Schulinspektion (2007)

Setting

Dauer: 45 Minuten

Raum: Raum des Inspektionsteams an der Schule

Teilnehmende: Inspektoren; max. 12 Schülerinnen und Schüler (Schülerrat)

Rollen Inspektoren: Interviewführer, Protokollant;
zusätzlich kann auch vereinbart werden, dass neben dem Interviewführer auch andere nachfragen

Warm-up

- Begrüßung
- Dank für Bereitschaft/Bedeutung des Interviews
 - Ihr seid die, um die es hier geht. Schule ist für Schüler da.
 - Wir sind dafür da, dass Schule besser werden kann.
 - Kennt das sicher selbst: Manchmal kann ein anderer viel besser sehen, ob ich etwas gut hinkriege oder nicht. „Mensch, schau mal, da vergisst du immer beim T den Strich zu machen“ und plötzlich sieht man es auch. Genauso gucken wir die Schule an, um zu sehen, was vielleicht nicht so gut läuft.
 - Aber wir wollen auch hören, was an dieser Schule so richtig gut ist.
- Vertraulichkeit: keine Einzelaussagen im Bericht
- Ziele/Themen:
 - Was ihr gut findet an eurer Schule, was nicht.
 - Wie euer Unterricht abläuft.
 - Wir werden euch zu eurer Meinung fragen. Es gibt kein Richtig und Falsch. Jeder hat seine eigene Meinung.
- Dauer 45 Minuten
- Funktionen der Interviewpartner
- Art des Interviews: Informationsgewinn, keine Zeit für Diskussionen

6 Diese erste Begrüßung der Schülerinnen und Schüler wird durch die Audioaufnahmen regelhaft nicht dokumentiert, daher nutzen wir Unterlagen einer IP und danken ihr an dieser Stelle für die freundliche Überlassung.

Wie die Abbildung zeigt, unterstützen Layout und Gliederung die schnelle Erfassung der Inhalte. Es werden unter „Setting“ zunächst einige Rahmenbedingungen festgehalten: „Dauer“, „Raum“, „Teilnehmende“ und „Rollen“. Die Überschrift „Warm-up“ deutet an, dass es sich zu Beginn des Interviews zunächst um eine „kühle“ Situation handelt, die durch die nachfolgend dokumentierten Ansagen „erwärmt“ werden soll. Es folgen teils Stichworte, teils Ausformulierungen zur sprachlichen Gestaltung des Intervieweinstiegs. „Begrüßung“ und „Dank“ organisieren den Kommunikationsaspekt „Höflichkeit“ und sichern die Einhaltung sozialer Gesprächsnormen. Damit wird einer Forderung Helfferichs (2011, S. 177) entsprochen, die schreibt: „In [der] Eingangsphase ist eine offene und freundliche Atmosphäre herzustellen und die Bereitschaft, an einem Interview teilzunehmen, ist zu würdigen.“ Auf die „Bedeutung des Interviews“ wird in Form einfacher (Haupt-)Sätze verwiesen, die das hörerseitige Verstehen fördern: „Ihr seid die, um die es hier geht“ und „Schule ist für Schüler da“. Inhaltlich wird damit den anwesenden Schülerinnen und Schülern ein Anspruch darauf zugesichert, dass Schule sich ihnen nähert und anpasst. Als Zweck kann hier das Werben um Kooperation gesehen werden. Die Ansagen zielen auf die Etablierung eines guten Gesprächsklimas und die Auskunftsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler; sie entkräften eventuelle Annahme seitens der Schülerinnen und Schüler, es handle sich um eine Situation, in der *sie* geprüft würden. Die folgende Proposition „Wir sind dafür da, dass die Schule besser werden kann“ sowie das konkrete, an Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfende Beispiel mit dem fehlerhaften „T“ und die daran anschließenden Sätze umreißen die Funktion der Schulinspektion: Sie ist „ein anderer[, der] viel besser sehen kann“, nämlich „was vielleicht nicht so gut läuft“, aber auch, „was [...] so richtig gut ist.“ Die Zusicherung von Vertraulichkeit („keine Einzelheiten im Bericht“) und Meinungsfreiheit („es gibt kein Richtig und Falsch, jeder hat seine eigene Meinung“), die Benennung der Ziele, Themen („was ihr gut findet an eurer Schule, was nicht; wie euer Unterricht abläuft“) sowie die Angabe der Dauer des Interviews konkretisieren den Rahmen und sorgen für Transparenz. Zugleich orientieren diese Stichpunkte die Interviewten wie die Interviewenden selbst in der gegebenen Konstellation⁷ und stimmen die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf das, was sie erwartet bzw. was von ihnen erwartet wird, ein. Der Punkt „Funktionen der Interviewpartner“ verweist auf einen wichtigen Schritt des Kennenlernens, nämlich die Vorstellung der Schülerinnen und Schüler, z. B. als Klassensprecherinnen oder Klassensprecher. Erst ganz am Ende erfolgt die notwendige Einschränkung „keine Zeit für Diskussionen“ und die zu Inter-

7 Mit „Konstellation“ sind in der Funktionalen Pragmatik (institutionell) wiederkehrende Kommunikationssituationen gemeint, deren Handlungsbedingungen durch soziale Strukturen und gesellschaftliche Zwecke vorstrukturiert sind. Siehe dazu den nachfolgenden Abschnitt zu Bedingungen und möglichen Schwierigkeiten von Schülerinterviews.

viewenden werden auf den Interviewzweck „Informationsgewinn“ fokussiert. Die Warm-up-Phase ist im Hinblick auf den weiteren Verlauf und das Gelingen eines Interviews entscheidend (vgl. Heintzel 2010, S. 711) – die vorliegende detaillierte Ausarbeitung und schriftliche Niederlegung tragen dem Rechnung und unterstützen die Entwicklung einer Bewältigungsroutine für die Eröffnung des Interviews.

Bedingungen und mögliche Schwierigkeiten von Schülerinterviews

Für die Beantwortung der Frage dieses Beitrags – Welche sprachlichen Äußerungen eignen sich im Kontext von Grundschulen für den Inspektionszweck? – müssen hier auch die Bedingungen und möglichen Schwierigkeiten aufgezeigt werden, denen das Schülerinterview unterliegt. Erst ihre Berücksichtigung ermöglicht es, eine angemessene Analyse und Kritik der empirisch vorgefundenen Einstiegs- und Abschlussfragen zu leisten. Sie sollen hier stichwortartig benannt werden:

- Ort und Zeitpunkt können weder von den interviewten Schulkindern noch von den interviewenden Schulinspektorinnen und -inspektoren frei gewählt werden, die Phase zum Aufbau einer gelingenden Kommunikation ist sehr kurz.
- Das Interview ist zeitlich und inhaltlich begrenzt. Die IP stellen ihre Fragen in evaluativer Absicht, d. h. sie hören die Antworten der Kinder unter der Perspektive, was diese für die Bewertung eines bestimmten Kriteriums von Schulqualität bedeuten und stellen entsprechende Nachfragen. Dabei entgehen ihnen eventuell Antworten, die nicht in das Leitfadenschema passen, aber dennoch den Gesamteindruck von der Schule bereichern können (vgl. Tosana et al. 2011, S. 63).
- Das Interview findet in der Regel in einem Klassenraum statt, der typische schulische Ordnungs- und Handlungsmuster aufruft: Hier befragen üblicherweise erwachsene Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler mit der Absicht, zu einer Beurteilung ihrer Leistungen zu gelangen. Dies kann dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler Antworten geben, die sie für „richtig“ im Sinne sozialer Erwünschtheit halten.
- Im Interview werden bestimmte Sachverhalte abgefragt, es ähnelt daher einer Testsituation. Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass das Verfahren der Schulinspektion für ihre Schule eine Prüf- bzw. Kontrollsituation darstellt. Situations- und/oder interessenbedingt können ihre Aussagen einen positiven oder negativen Bias aufweisen.⁸

⁸ Der erste Jahresbericht der Schulinspektion (BSB 2008, S. 20) stellt hierzu fest: „So spielt beispielsweise das Alter der befragten Schülerinnen und Schüler bei der Einschätzung der einzelnen Schule eine große Rolle. Es ist bekannt, dass jüngere Schülerinnen und Schüler generell positiver antworten als ältere Schülerinnen und Schüler.“

- Auch die soziale Kontrolle durch die Peergroup kann in der Situation des Gruppeninterviews Anpassungen im Antwortverhalten seitens der Schülerinnen und Schüler hervorrufen.
- Die Inspektorinnen und Inspektoren gehen mit einem erheblichen Vorwissen in die Interviewsituation hinein – d. h. sie stehen vor der Herausforderung, dieses Wissen zwar für die Formulierung von Fragen nutzbar zu machen, dabei jedoch die notwendige Offenheit zu wahren.
- Die Interessen der Fragenden und die der Antwortenden können divergieren: Was die Schulinspektorinnen und -inspektoren erfahren möchten, entspricht nicht unbedingt dem, was die Schülerinnen und Schüler möglicherweise erzählen möchten.
- Inspektor/innen wie Schüler/innen sind von der Kooperation des Gegenübers abhängig: Es handelt sich um ein Gruppeninterview, in dem die oder der Fragende darauf angewiesen ist, dass Antwortwillige sich melden; die Befragten wiederum sind darauf angewiesen, „drangenommen“ zu werden, wenn sie sich äußern möchten.

Methodischer Zugang, Fragestellung und Analyse Kriterien

Im Anschluss an Ehlich und Rehbein (1986) kann das Schülerinterview als Sonderfall institutioneller, schulischer Kommunikation angesehen werden. Die von eben diesen Autoren entwickelte funktional-pragmatische Diskursanalyse richtet ihr Augenmerk auf die Zwecke, die institutioneller Kommunikation zugrunde liegen (vgl. Galinski 2004, S. 16 ff.; Weber & Becker-Mrotzek 2012, S. 2 ff.).⁹ Schulinspektion dient dem Zweck, Schul- und Unterrichtsqualität festzustellen. Dazu bedient sie sich u. a. des Instruments „Interview“. In Interviews der Schulinspektion sind regelhaft wiederkehrende sprachliche Handlungsmuster aufzufinden, die jedoch nicht mit einem standardisierten Ablauf gleichzusetzen sind; vielmehr steht der Begriff „Handlungsmuster“ in unmittelbarem Zusammenhang mit dem

9 Zum Verständnis: „Die funktional-pragmatische Diskursanalyse bedient sich bei ihren Untersuchungen qualitativer Methoden und geht empirisch-induktiv vor. Das heißt, sie unterzieht Transkripte, die auf der Grundlage von akustischen oder audiovisuellen Gesprächsaufzeichnungen angefertigt wurden, einer hermeneutischen materialgeleiteten Analyse. Man kann dieses Vorgehen als reflektierte Empirie ohne starre Analyseschritte bezeichnen, bei der sich empirische Untersuchung und Theoriebildung über sprachliches Handeln gegenseitig bedingen; die Analyse authentischer sprachlicher Interaktion, die Entwicklung theoretischer Erkenntnisse und die erneute Überprüfung des gewonnenen Wissens am Datenmaterial befördern sich wechselseitig [...]“ (Weber & Becker-Mrotzek 2012, S. 3) Eine detaillierte, linguistischen Anforderungen entsprechende Transkription und Analyse kann und soll in diesem Beitrag jedoch nicht geleistet werden.

übergeordneten Kommunikationszweck bzw. den untergeordneten Teilzwecken.¹⁰ In den nachfolgenden Analysen geht es um die von den Inspektorinnen und Inspektoren genutzten sprachlichen Gestaltungsspielräume und die Wahl der konkreten sprachlichen Mittel zur Realisierung des Handlungsmusters „Einstiegsfrage“ bzw. „Abschlussfrage“. Leitend für die Analysen sind die folgenden Fragen: Was wird wie gefragt und welche Antworten folgen darauf seitens der Schülerinnen und Schüler? „Funktionieren“ die Fragen als Interviewfragen, die an Grundschülerinnen und Grundschüler gerichtet sind, und im Hinblick auf den Evaluationszweck, nämlich die Schulqualität zu erfassen? Ergänzend werden die von Tosana et al. (2011, S. 62 ff.) benannten Gütekriterien von Interviews (z. B. Nicht-Beeinflussung, Reichweite)¹¹ mit einbezogen. Für die Analyse gelten außerdem die von Brünner benannten Kriterien für diskursanalytische Studien im Kontext der funktionalen Pragmatik: Angabe der sprachlichen Indizien und ihrer Bedeutung sowie Verzicht auf psychologische Deutungen (vgl. Brünner 2009, S. 63).

3. Fallbeispiele von Schülerinterviews

Das im Folgenden analysierte Material entstammt in etwa der Mitte des ersten Zyklus (Laufzeit 2006–2013). Zu diesem Zeitpunkt war das Inspektionsverfahren bereits etabliert, die Instrumente waren erprobt und man kann davon ausgehen, dass sich Inspektionsroutinen entwickelt hatten. Aus dem Datensatz von rund 80 Schulen, die im Jahr 2009 inspiziert worden waren, wurden unter dem Gesichtspunkt der Kontrastierung (vgl. Merrens 2007) sechs Fälle ausgewählt, die zeitlich nahe beieinander liegen¹². Die Kontrastierung bezieht sich zum einen auf die Schulen – diese sind jeweils auf einer der sechs Stufen des damaligen KESS-Index¹³ (heute: Sozialindex) zu finden, zum anderen sollten sechs¹⁴ Varianten der Interviewführung miteinander verglichen werden, um eine Bandbreite an Äußerungsformen und sprachlichen Vorgehensweisen zu erfassen. In der Analyse der

10 Wie oben anhand der Analyse des „Warm-up“ gezeigt.

11 Tosana et al. (2011) beziehen sich auf Merton & Kendall (1993) sowie Hopf (1978) und führen insgesamt fünf Gütekriterien auf: „Nicht-Beeinflussung“ meint den Verzicht auf suggestive Fragen, „Spezifität“ die Berücksichtigung individueller Sichtweisen, „Tiefe“ die Einschätzung der unterschiedlichen Dimensionen einer Antwort, „Reichweite“ die Erhebung aller relevanten Themen einschließlich neu auftauchender Gesichtspunkte, „personaler Kontext“ die Berücksichtigung des individuellen Hintergrunds.

12 Die Interviews verteilten sich über einen Zeitraum von sechs Wochen.

13 Stufen des KESS-Index: Stufe 1 bedeutet eine stark belastete Lage der Schülerschaft, Stufe 6 eine bevorzugte soziale Lage der Schülerschaft (vgl. Pietsch et al. 2006)

14 In zwei Fällen wurde das Interview nicht von der Teamleitung, sondern der zweiten IP geführt. Es handelt sich daher nur um fünf interviewende Inspektorinnen und Inspektoren, jedoch wählte eine IP in zwei Interviews unterschiedliche Einstiegsfragen.

Fallbeispiele konzentrieren wir uns exemplarisch auf die Einstiegs- und die Abschlussfragen. Eine zusammenfassende Präsentation und Diskussion der Ergebnisse erfolgt in Abschnitt 4.

3.1 Vergleich der Einstiegsfragen

Als „Einstiegsfrage“ haben wir die Frage bestimmt, die nach Beginn der Aufnahme und der Dokumentationszwecken dienenden Ansage „Schule N, Schülerinterview“ formuliert wird. Die folgende Tabelle von Einstiegsfragen zeigt auf den ersten Blick die Vielfalt an (sprachlichen) Vorgehensweisen.¹⁵

Tabelle 1: Einstiegsfragen

IP1 GS A Index 1	Und dann würd' ich euch bitten, euch vorzustellen mit dem Namen, mit der Klasse, in die ihr geht, und, ähm, dass ihr mir sagt, eine Sache oder vielleicht zwei Sachen, die ihr an der Schule besonders toll findet. Möch'st Du anfangen, NS1w?
IP2 GS B Index 2	Dann wüsste ich, äääh, ganz gerne doch noch (.) eine Frage hab ich noch. Es gab ja hier so etwas, äh, wie einen SCHÜlerrat. Wer (.) is' jemand von euch in dem Schülerrat?
IP3 GS C Index 3	So. (--) Ähm, als erstes möchte ich gerne von Euch wissen, äh, wie kommt es dazu, dass grade IHR jetzt (.) hier (.) heute zu diesem Interview gekommen seid. (--) Wer hat das bestimmt und (--) wer hat das ausgesucht und wie habt ihr überhaupt davon erfahren.
IP4 GS D Index 4	Als erstes möchte ich gerne wissen, ihr habt (.) ich hab gehört, dass ihr ne (.) Kinderkonferenz (.) hier habt (.) an der Schule. Seid ihr da schon mal dran beteiligt gewesen?
IP5 GS E Index 5	Dann möchte ich beginnen mit der Frage, und ich bitte euch dann, euch zu melden, was findet ihr denn an der Schule GANZ besonders TOLL. NSw1, du warst die Erste.
IP6 GS F Index 6	Dann würd ich jetzt ganz gerne als Erstes mal die Kinder der KINDERkonferenz fragen, ob ihr mir kurz erzählen könnt, womit ihr euch im LETZTEN Schuljahr befasst habt. Was war'n die Dinge, über die ihr gesprochen habt.

IP = Inspektionsperson, GS = Grundschule, Index = Stufe des KESS-Index

15 Die Transkription erfolgt in Anlehnung an Lamnek 2010: (.) = ganz kurze Pause, neues Ansetzen; (--) = mittlere Pause (0,5 Sek.); (---) = lange Pause (1 Sek.); SCHÜ = Betonung; [Text Sprecher/-in A. Text Sprecher/ in B.] = gleichzeitiges Sprechen; die Angabe S3? bedeutet, dass das Geschlecht des sprechenden Schülers/der Schülerin sich nicht ermitteln ließ. Alle weiteren Transkriptionsmerkmale sind selbsterklärend.

Zunächst fallen drei unterschiedliche Eröffnungen auf: IP1 wählt die Form der Bitte („würde ich Euch bitten“). Demgegenüber entscheiden sich IP2, 3 und 4 für auf „wissen wollen“ bezogene Formulierungen: „wüsste ich ganz gerne doch noch“ bzw. „möchte ich gerne wissen“. IP5 schließlich „möchte beginnen mit der Frage“ und schließt daran die Bitte um Meldung an, IP6 „würde ganz gerne fragen“. Die von IP1 und IP5 geäußerte Bitte hat zwar Aufforderungscharakter (vgl. Bührig & Redder 2013, S. 98 f.), vermittelt jedoch die Angewiesenheit auf Kooperation. Die Fragen von IP2, 3 und 4 etablieren demgegenüber tendenziell das unterrichtstypische Setting der Wissensabfrage und -kontrolle. Dies gilt ähnlich auch für die Fragen von IP5 und 6.

Anhand des Kriteriums „Inhalt“ lassen sich drei verschiedene Typen von Einstiegsfragen unterscheiden:

- I. Bitte um Vorstellung bzw. Meldeaufforderung in Verbindung mit der Frage nach positiven Eindrücken von der Schule (IP1, IP5).
- II. Frage nach Schülerrat bzw. Kinderkonferenz und Teilnahme daran (IP2, IP4) sowie Frage nach Teilnehmenden der Kinderkonferenz und Themen der Konferenz (IP6).
- III. Frage nach dem Zustandekommen der Interviewteilnahme (wie) und nach Entscheidern (wer) (IP3).

Zunächst werden die beiden Fälle vom Typ I betrachtet:

Der Einstieg von IP1 – „Und dann würd’ ich euch bitten, euch vorzustellen mit dem Namen, mit der Klasse, in die ihr geht, und, ähm, dass ihr mir sagt, eine Sache oder vielleicht zwei Sachen, die ihr an der Schule besonders toll findet. Möch’st Du anfangen, NS1w?“ – kann aus mehreren Gründen als besonders gelungen angesehen werden: Es wird eine konkrete Bitte bzw. Aufforderung – Vorstellung mit Äußerung des Namens, der Klasse und von ein oder zwei positiven Eindrücken zur Schule – formuliert, die durch den Konjunktiv „würde ich euch bitten“ eine Höflichkeitssteigerung erfährt, welche zum einen kooperationsförderlichen Respekt bezeugt, zum anderen die real vorhandene Distanz markiert. Der Einstieg über eine Vorstellungsrunde verschafft nicht nur der IP1 einen Überblick über die Gruppe, sondern berücksichtigt auch, dass die Schülerinnen und Schüler sich möglicherweise nicht kennen, weil sie aus verschiedenen Klassen kommen. Die Bitte, „dass ihr mir sagt, eine Sache oder vielleicht zwei Sachen, die ihr an der Schule besonders toll findet“, bezieht sich unmittelbar auf den Inspektionszweck; sie ist insbesondere im Hinblick auf die begrenzte Zeit des Interviews funktional, weil die schülerseitigen Eindrücke, die zur Sprache kommen sollen, auf „eine Sache oder vielleicht zwei“ begrenzt werden. Zugleich kommuniziert die IP damit Interesse an den subjektiven Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, d. h. das Gütekriterium

„Spezifität“ (s. Fußnote 9) wird berücksichtigt. Hörerseitig wird durch die Bitte der IP im individuellen mentalen Bereich¹⁶ das Aufrufen von positiven Erlebnissen in Gang gesetzt. Dies kann die Befragungssituation entspannen, da mit „toll finden“ angenehme Gefühlsqualitäten angesprochen werden. Die abschließende namentliche Sprechaufforderung an NS1w erspart den Prozess des „Meldens und Drannehmens“ und zeigt zudem, dass eine erste Kennenlernrunde bereits stattgefunden hat. Diese zweite Namensrunde dient somit offensichtlich der Dokumentation.

IP1-seitig liegt dieser sprachlich präzisen Äußerung ein mentaler Fokussierungsprozess zugrunde. Die vorliegende Versprachlichung kann nicht allein durch langjährige Routine, sondern nur dadurch hervorgebracht werden, dass die IP im Moment der Eröffnung des Interviews voll präsent, aufmerksam und konzentriert ist. Was zeigt sich nun in den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler, wie antworten sie?

Tabelle 2: Schülerantworten zur Einstiegsfrage von IP1

IP1: Und dann würd' ich euch bitten, euch vorzustellen mit dem Namen, mit der Klasse, in die ihr geht, und, ähm, dass ihr mir sagt, eine Sache oder vielleicht zwei Sachen, die ihr an der Schule besonders toll findet. Möch'st Du anfangen, NS1w?
S1w: Ja. Ich bin NS1w.
IP1: Mhm.
S1w: und geh in die 3B.
IP1: in die 3B. Und was findest du toll an der Schule?
S1w: Dass sie groß ist.
IP1: Dass sie groß ist. Super. NS2w?
S2w: Äh, ich bin NS2w und ähm, ich geh inne 2D und ich finde hier das schön, dass (--) wir so schöne Lehrer haben.
IP1: Dass Ihr so schöne Lehrer habt. Okay. Dankeschön, NS2w.
S3w: Ich heiße NS3w, ich geh in die 4A und ich finde hier an der Schule schön, dass es hier so groß ist und, ähm, (--) dass alle Kinder hier nett sind, und die Lehrer auch.
IP1: Okay. (--) NS4m?
S4m: Isch bin NS4m und isch bin 'n die/ isch bin in die 4D, isch finde die Schule schön, weil, (.) hier macht es Spaß und da gibt es, äh, (.) nette Lehrerinnen, das macht richtig Spaß.
IP1: Mhm, Dankeschön.
S5w: Ich bin NS5w, geh in die Klasse 4B, mir gefällt die Schule, weil sie groß ist und, äh, jeder, äh, jede nett ist.
IP1: Mhm. Dankeschön.

16 Der Begriff des mentalen Bereichs geht auf Ehlich & Rehbein (1986) zurück. Er umfasst die Repräsentation der außersprachlichen Wirklichkeit, also das Wissen im „im Kopf“ des Hörers/der Hörerin einschließlich kognitiv-emotionaler Aktivitäten.

S6m: Ich heiß' NS6m, geh in die 3A, und ich find' (--) den Sportunterricht cool.
IP1: Okay! Danke!
S7w: Ich bin NS7w, ähm, ähm, ich geh in die 4C, ähm, und ich finde, ähm, an der Schule sehr toll, dass, ähm, wir so 'n schönen großen Schulhof haben (---)
IP1: Dankeschön.
S8m: Ich bin NS8m, ich (.) mir macht das Spaß in der Schule, dass wir da lernen.
IP1: Mhm. Okay. Und in welcher Klasse bist Du?
S8m: 2B.
IP1: In der 2B bist Du. (.) Okay. (.) Wunderbar. [Min. 02:12]

Die Schülerantworten kommen ohne Zögern und weisen nur wenige Sprechverzögerungen auf: Als „toll“ wird dreimal die Größe der Schule bzw. einmal des Schulhofs benannt, dreimal, dass die Kinder bzw. Lehrkräfte „nett“ seien – „schöne Lehrer“ meint wahrscheinlich ebenfalls die Qualität „nett“ – zwei Antworten verweisen auf „Spaß“ am Lernen, lediglich eine Antwort weicht vom Muster der generalisierenden Antwort ab und spezifiziert den Sportunterricht als „cool“. IP1 setzt Elemente der „Sprecher-Hörer-Steuerung“ (Kameyama 2004, S. 87 f.) ein, wie z. B. „mhm“, Wiederholungen (*Echoing*), positive Kommentierungen („super“) und Dank. Dieses aktive Zuhören „steuert“ insofern, als es dazu geeignet ist, auf die Auskunftsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler positiv einzuwirken. Betrachtet man die Redeanteile, so sind von insgesamt rund 270 Wörtern ein Drittel der IP1 und zwei Drittel den Schülerinnen und Schülern zuzuordnen.¹⁷ Auch dies ist wiederum ein Hinweis auf die Funktionalität bzw. Klarheit der von IP1 gestellten Frage: Es sind keine korrigierenden oder re-fokussierenden Eingriffe erforderlich, lediglich in zwei Fällen erfragt IP1 eine in der Schülerantwort fehlende Information.

Die inhaltlich ähnliche Einstiegsfrage von IP5 führt – ungeachtet der hier fehlenden Begrenzung auf „ein oder zwei Sachen“ – ebenfalls zu relativ kurzen Antworten:

¹⁷ Es geht hier nicht um eine genaue Auszählung, sondern um ein Abschätzen der Redeanteile. Die Auszählung wurde im Word-Programm mittels Markierung vorgenommen.

Tabelle 3: Schülerantworten zur Einstiegsfrage von IP5

IP5: Dann möchte ich beginnen mit der Frage, und ich bitte euch dann, euch zu melden, was findet ihr denn an der Schule GANZ besonders TOLL. NSw1, du warst die Erste.
S1w: Das Rechnen.
IP5: Mhm. NS2m.
S2m: Ich find das Deutsch ganz gut, weil man da auch immer so (.) und Sachkunde weil ähm, bei beiden Fächern kann man ganz viel lernen auch. Das macht [dann auch Spaß.
IP5: Mhm. Okay.] Mhm.
S3w: Die Lehrer.
IP5: Mhm. NS4w.
S4w: Den Schulhof.
IP5: Mhm. NS5m.
S5m: Ähm, dass man auch andere Sachen macht, sondern auch mal in' Stadtpark geht oder, ähm, Klassenfahrt [auf Klassenfahrt geht.
IP5: Mhm, Mhm] ((Sehr leise, freundliche Anweisungen, die Reihenfolge der Antwortenden betreffend.))
S6m: Also, ich finde ganz besonders Sachunterricht gut, weil da kommen immer beson (.) also, für mich kommen da immer besonders spannende Themen, weil.*
IP5: Kannst du ein Beispiel nennen für so ein Thema, was (.) [besonders
S6m: Ähm, (..)] Feuer.
IP5: Mhm. (.) Danke.
S7m: Ich finde Religion eigentlich ganz gut.
IP5: Mhm. (...) Mhm. Danke.
S8(?): Ich find' den Sportunterricht toll.
IP5: Mhm. Okay, klasse. [Min. 01:14]

* Vermutlich Schüler mit Deutsch als Zweitsprache: Das „weil“ mit abfallendem Tonfall ist hier wohl anstatt „darium“ eingesetzt.

IP5, die ebenfalls Signale aktiven Zuhörens nutzt, erhält im Vergleich zu IP1 eher Aussagen über individuelle Vorlieben von Schülerinnen und Schüler. Es finden sich weniger generalisierende, sondern mehr spezifizierte, z. B. auf bestimmte Fächer bezogene Antworten – ein Unterschied, der sich jedoch nicht auf die Art und Weise des Fragens zurückführen lässt, sondern möglicherweise auf das vorherige Warm-up. Die Redeanteile betragen hier rund 70 (IP5) zu 90 (SuS) Wörtern. Die Sequenz ist insgesamt von kürzerer Dauer als bei IP1, da die Schülerinnen und Schüler nicht nach Name und Klasse gefragt werden. Außerdem verzichtet IP5 auf ein *Echoing* und drei Schülerinnen und Schüler beschränken sich auf Ein-Wort-Sätze.

In beiden Fällen kann die Einstiegsfrage vom Typ I auch als erweitertes Warm-up angesehen werden, insofern sie der Etablierung eines kooperativen Gesprächsklimas dient – der Evaluationszweck der Schulinspektion scheint zugunsten eines

wohlwollenden Interesses¹⁸ in den Hintergrund zu treten. Dieses wertschätzende Interesse ist in seiner Bedeutung für eine *offene Haltung der IP* im Hinblick auf den Evaluationszweck keinesfalls zu unterschätzen, denn: „Es ist nicht leicht, über die Praxis anders als negativ zu reden“ (Bourdieu 1993, S. 147) – und umso leichter kann es geschehen, dass das Fehlen einer Äußerung über eine Sache mit dem Fehlen der Sache selbst verwechselt und kritisiert wird. Die auf positive Äußerungen abzielende Einstiegsfrage beugt dem vor und folgt der klassischen Feedback-Regel, zuerst das Positive *zu hören*.

Nun zu den drei Fällen vom Typ II:

Dem Typ II sind die Frage nach Schülerrat bzw. Kinderkonferenz und Teilnahme daran (IP2, IP4) sowie die Frage nach Teilnehmenden der Kinderkonferenz und Themen der Konferenz (IP6) zugeordnet. Dieser Fragentyp führt aus verschiedenen Gründen zu Schwierigkeiten, wie die drei folgenden Analysen zeigen.

Tabelle 4: Schülerantworten zur Einstiegsfrage von IP2

IP2: Dann wüsste ich, ääh, ganz gerne doch noch (.) eine Frage hab ich noch. Es gab ja hier so etwas, äh, wie einen SCHÜlerrat. Wer (.) is' jemand von euch in dem Schülerrat?
IP2: Eins, zwei, drei. Wunderbar.
S1w: Wir drei.
IP2: Ähm, NS1w und / ich schreib das noch mal einmal auf. (.) Wer is' im Schülerrat? (--) NS2w und NS3w: Mhm.
S1w: Und NS4w war mal.
S4w: Ja, ich WAR mal.
IP2: und NS4w. Okay, vielleicht kannst du später (.)
S5w: Ich bin Vertreterin.
IP2: [und NS5w, okay. Vielleicht könnt ihr euch ja dann an etwas erinnern.
SuS: ((Gespräche im Hintergrund))]
IP2: Ich wüsste nämlich ganz gerne, als ihr euch das letzte Mal getroffen habt, um welche Themen ging es denn da? (2 Sek.) NS2w. (.) Heißt du NS2w oder NS2w-Nw? ((Doppelname))
Zwei Sw: NS2w-Nw.
IP2: NS2w-Nw.
S2w: Ähm, wir haben (.) weil die Fahrzeuge ja verbrannt sind, da haben wir darüber gesprochen.
IP2: Mhm.

18 Dies entspricht in der Grafik von Ehren und Visscher zu *Communication Styles* dem Segment „Helping/Friendly“, das u. a. mit „Showing Interest“ und „Giving Trust“ verbunden ist (vgl. Ehren & Visscher 2006, S. 55)

S2w: Mit dem Schuppen da, wo die Fahrzeuge verbrannt sind.
IP2: Mhm. Und kannst du mir mal erzählen, wie das genau abläuft, wenn ihr euch trifft, wer ist dabei und worum geht es dann.
S2w: Ääämh, da sind (.) da war'n zwei Lehrer dabei.
IP2: Mhm.
S2w-N: Uuund (5 Sek.) [Frau N1 und (.) Frau (.) und Frau N2, genau.
SuS: ((Namensnennungen im Hintergrund))]
S2w: Denn haben wir das aber besprochen.
IP2: Jaaa? Und was ist dabei rausgekommen? (3 Sek.)
S2w: ((leise:)) Weiß ich nicht mehr. [Min. 01:34]
... [aus Platzgründen gekürzt; Dauer der Sequenz insgesamt bis Min. 03:10]

Die Aufnahme beginnt mit einer Formulierung, die vermuten lässt, dass das Aufnahmegerät mitten in der noch zum Warm-up gehörenden Phase „Funktionen der Interviewpartner“ (s.o.) eingeschaltet wurde. Der anschließende Satz fokussiert auf das Thema „Schülerrat“, die dann folgende Frage fordert diejenigen Schülerinnen und Schüler, die dem Schülerrat angehören, dazu auf, sich zu erkennen zu geben. Es schließen sich Namensklärungen an und IP2 wiederholt die Frage nach den Mitgliedern des Schülerrats, weitere Namen werden von ihr notiert und zwar in Verbindung mit zwei Äußerungen, die mit „vielleicht“ beginnen: Die erste wird abgebrochen, die zweite ist die vage gehaltene Vermutung, die Schülerinnen und Schüler könnten sich erinnern: „Vielleicht“, „ja dann“ und „an etwas“ bieten den Schülerinnen und Schülern jedoch keinen Anhaltspunkt, sie führen ihre Gespräche untereinander weiter. Mit „Ich wüsste nämlich ganz gerne“ leitet IP2 die nächste Frage ein, in der sie einen zeitlichen („das letzte Mal ...“) und einen inhaltlichen („welche Themen“) Fokus setzt. Es folgt eine 2-sekündige Pause, in der die Angehörigen des Schülerrats ihre Erinnerung aktivieren. Nach dem Aufrufen der Schülerin S2 folgt zunächst mit der Namensklärung eine kurzfristige Unterbrechung der Fokussierung. Die dann zügig erfolgende Antwort der Schülerin zeigt jedoch, dass sie mental bei ihrem Thema geblieben ist: Sie berichtet von einem außergewöhnlichen Ereignis – „... weil die Fahrzeuge ja verbrannt sind“ – und präzisiert nach dem „mhm“ von IP2, wo das Ereignis stattfand („Schuppen da“). Mit der nächsten Frage zielt IP2 mit den Fragewörtern „wie“, „wer“ und „worum“ auf den generellen Ablauf der Schülerratssitzung („wie das genau abläuft, wenn ihr euch trifft“) und versucht damit, eine stärker abstrahierende Antwort hervorzulocken, was jedoch misslingt. Die Schülerin bricht den Versuch der Umorganisation ihrer Antwort ab – „Ääämh, da sind/“ – und kehrt mit dem Tempuswechsel – „da war'n“ – zu ihrem Thema zurück. Dabei wird sie auf der Suche nach den Namen der Lehrkräfte von anderen Schülerinnen und Schülern unterstützt. IP2 will dann das Ergebnis wissen, was die Schülerin aber nicht mehr weiß – das vermutlich mit

Emotionen wie Aufregung verbundene Ereignis überlagert die Erinnerung an die nachfolgende Schülerratsbesprechung.¹⁹

Der eigentliche Beginn des Interviews wird von IP2 nicht deutlich kenntlich gemacht, das Ansprechen thematischer Aspekte überlappt sich mit Namensklärungen. Der mehrfache Fokuswechsel erklärt den hohen Redeanteil von IP2, der hier zwei Drittel einnimmt. Auch im nächsten Fall von IP4, die zwar die Einstiegsfrage eindeutig markiert – „Als erstes möchte ich ...“ – führt die Frage nach der Kinderkonferenz zu weiterem Klärungsbedarf und einem entsprechend höheren Redenanteil von IP4:

Tabelle 5: Schülerantworten zur Einstiegsfrage von IP4

IP4: Als erstes möchte ich gerne wissen, ihr habt (.) ich hab gehört, dass ihr ne (.) Kinderkonferenz (.) hier habt (.) an der Schule. Seid ihr da schon mal dran beteiligt gewesen?
S1m: [Also ICH nicht.
Mehrere SuS: Nein. Nein. Ich auch nicht.]
IP4: Gar niemand von euch? Und wart ihr Klassensprecher im letzten Jahr?
Mehrere SuS: Nein.
IP4: Alles andere, ja? Warst DU schon Klassensprecher im letzten Jahr? (--) Ja, NS2m? Warst DU denn dann schon mal bei 'ner Kinderkonferenz mit dem Schulleiter (.) zusammen?
S2m: Mmh.
IP4: Was habt ihr denn dann besprochen? (3 Sek.) Worum ging's da so? Was habt ihr da besprochen? Welche Themen?
S3?: ((flüsternd:)) Das mit den Kaninchen.
IP4: Ja, sag mal, wenn du das weißt.
S3?: Ähm, wegen unserm Schulzoo in [klein
IP4: Mhm]
S3?: Haben die denn das besprochen. [Min. 00:56]
... [aus Platzgründen gekürzt; Dauer der Sequenz insgesamt bis Min. 01:56]

Über die gesamte Länge der Einstiegssequenz gerechnet beträgt das Verhältnis der Redeanteile rund 160 Wörter (IP4) zu etwa 120 Wörtern (SuS). Die Einstiegsfrage enthält eine Umorganisation, IP4 unterbricht sich selbst („ihr habt (.) ich hab gehört“). Da sich die Frage nach der „Kinderkonferenz“ als unergiebig erweist, fragt IP4 nach „Klassensprecher im letzten Jahr“ – d. h. sie fordert dazu auf, sich an das vergangene Schuljahr zu erinnern, das jedoch zum Interviewzeitpunkt bereits ein paar Monate zurückliegt. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass sich S2, der sich

19 Das Thema „Fahrzeuge verbrannt“ beansprucht weitere 30 Sekunden, das Thema „Schülerrat“ insgesamt 3:02 Minuten. Für den Zweck dieses Beitrags ist die analysierte Sequenz jedoch ausreichend.

als ehemaliger Klassensprecher meldet, nicht an die Themen der Kinderkonferenz erinnern kann. IP4 fragt S2 daraufhin, unterbrochen von einer dreisekündigen Pause, insgesamt viermal nach den Themen der Kinderkonferenz – ohne Ergebnis. Das „Abarbeiten“ des Interviewleitfadens führt in diesem Fall zum „Nachbohren“. S3 springt schließlich S2 flüsternd bei: Ihm oder ihr ist „das mit den Kaninchen“ eingefallen – und damit wiederum eine Episode, die vermutlich mit Emotionen verbunden ist und sich S3 deshalb besonders gut eingeprägt hat.

Im nächsten Fall rekurriert IP6 ebenfalls auf das vorangegangene Schuljahr. Es folgt unmittelbar auf die Einstiegsfrage eine Antwort von S1, der sich offensichtlich gleich gemeldet hatte, wie sich aus der Aufforderung „Mhm, NS1m?“ schließen lässt. S1 thematisiert „wie das jetzt ... mit der neuen Schule wird“.

Tabelle 6: Schülerantworten zur Einstiegsfrage von IP6

IP6: Dann würd ich jetzt ganz gerne als Erstes mal die Kinder der KINDERkonferenz fragen, ob ihr mir kurz erzählen könnt, womit ihr euch im LETZTEN Schuljahr befasst habt. Was war'n die Dinge, über die ihr gesprochen habt. Mhm, NS1m?
S1m: Also wir haben immer darüber gesprochen, wie das jetzt mit der neuen Klasse w (.), ähm, mit der neuen Schule wird (--) und (--)
IP6: Also, ihr habt über die SCHULreform und, und das, was das für die Schule heißt, gesprochen, ah-ha?
S1m: Mmh. Und wir haben dann eben noch (.) ob sie vielleicht irgendwie eine (.) zusammen eine Sch (.) Schülerzeitung haben oder so.
IP6: Ja.
S1m: Und darüber sprechen wir jetzt ganz viel, über die (.) neue Schule.
IP6: Mhm. Meinst du zusammen mit der Schülerzeitung, zusammen mit der anderen Schule, mit der ihr vielleicht zusammengehen sollt? [Oder?
S1m: Mmh.]
IP6: Okay. NS2w.
S2w: Wir, ähm, haben im [Monat vor dem Interview] darüber gesprochen ob wir vielleicht noch was an unserm Schulhof verbessern können [und so.
IP6: Mhm.] [Min. 00:59]
... [aus Platzgründen gekürzt; Dauer der Sequenz insgesamt bis Min. 01:07]

Die Redeanteile der Interviewpartner (IP6: SuS) sind in diesem Ausschnitt etwa gleich groß. Durch die Verwendung von „jetzt“ und „wird“ zeigt S1 an, dass das Thema „mit der neuen Schule“ die Kinderkonferenz bis in die Gegenwart (und Zukunft) hinein beschäftigt – daher bereitet in diesem Fall die Fokussierung auf die Kinderkonferenz „im LETZTEN Schuljahr“ keinerlei Mühe. IP6 ordnet diese erste Antwort in den Kontext „Schulreform“ ein und fragt in verständnissichernder Absicht nach (... „ah-ha?“). S1 bestätigt, dass IP6 seine Ausführung richtig ver-

standen hat mit „mmh“ und ergänzt, dass es Überlegungen für eine gemeinsame Schülerzeitung gibt. Auch hierauf erfolgt eine verständnissichernde Nachfrage von IP6 („Meinst du ...?“), die zugleich ihr ernsthaftes Interesse und Verstehen-Wollen transportiert. Auch der abschließende Satz von S1 bezieht sich auf die Gegenwart („darüber sprechen wir jetzt ganz viel“). S2 knüpft in der jüngsten Vergangenheit an und benennt mit „Schulhof verbessern“ ein weiteres aktuelles Thema der Kinderkonferenz.

Bei den Einstiegsfragen vom Typ II soll mit der Frage nach der „Kinderkonferenz“ Quantität und Qualität von Schülerbeteiligung evaluiert werden (vgl. BBS 2006, S. 30). Insgesamt gelingt es jedoch nicht, Antworten auf Fragen zu erhalten, die auf einen länger zurückliegenden Zeitraum abzielen. In zwei Fällen scheint zudem eine Differenz zwischen dem Evaluationsinteresse und kindlichem Relevanzsystem auf. Letzteres ist nach Episoden emotionaler Bedeutsamkeit strukturiert und nicht nach den abstrakte(re)n Gesichtspunkten von Beteiligung und Gremienarbeit.

Der Fall vom Typ III zeigt eine weitere Variante des Intervieweinstiegs:

Tabelle 7: Schülerantworten zur Einstiegsfrage von IP3

IP3: So. Ähm (--), als erstes möchte ich gerne von euch wissen, äh, wie kommt es dazu, dass grade jetzt IHR (.) jetzt (.) hier (.) heute zu diesem Interview gekommen seid. (---) Wer hat das bestimmt und (--) wer hat das ausgesucht und wie habt ihr überhaupt davon erfahren. (2 Sek.) NS1m.
S1m: Also, ich/ ich stand auffe Tafel (--), dass ich so, also, die ham gesch (.) geschrieben, wohin einer geht und ich stand auffe Tafel mit NSw noch, mh, dass wir zum (.) hierher komm' sollten.
IP3: Mhm. Okay, ja. NS2w, wie war das.
S2w: Wir standen auch heute Morgen auf der Tafel ((unverständlich)) weil das ist ja ein Wort auf Englisch [und
IP3: Aha]
S2w: dann ham wir noch mal alle Sachen, die auf der Tafel standen, besprochen und dann hat N. gesagt, dass ((unverständlich)) [Min. 01:03]
... [aus Platzgründen gekürzt; Dauer der Sequenz insgesamt: Min. 02:00]

Hier wird zunächst danach gefragt, wie es dazu kam, dass gerade diese Schülerinnen und Schüler nun beim Interview anwesend sind. Es folgen zwei weitere Fragen: Nach den Personen, die über die Interviewteilnahme von Schülerinnen und Schülern entscheiden, und nach den schulischen Informationswegen. Damit handelt es sich um ein Bündel von Kontrollfragen, die sich nicht auf die Schule als solche, sondern darauf beziehen, ob die Schule die Vorgaben der Schulinspektion – in diesem Fall die Vorabinformation der Schülerinnen und Schüler bzw. Eltern – eingehalten hat. Dabei lässt die erste Frage – „wie kommt es dazu“ – viel

Raum für mögliche Antworten. Vielleicht hat IP3 dies bemerkt, da sie nach einer kurzen Pause spezifizierte Fragen folgen lässt, die zugleich bestimmte Annahmen explizieren, nämlich darüber, dass jemand „das bestimmt“ bzw. „das ausgesucht“ hat. Die Antworten zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler sich an der letzten Frage – „wie habt ihr überhaupt davon erfahren“ – orientieren. Die Redeanteile lassen sich hier aufgrund längerer unverständlicher Passagen nicht ermitteln. Es lässt sich schlussfolgern, dass eine Fragenreihung, die verschiedene Foki setzt, Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter tendenziell überfordert.

3.2 Vergleich der Abschlussfragen

Als „Abschlussfrage“ wurde die Frage definiert, die den letzten inhaltlich zusammenhängenden Abschnitt des Interviews einleitet. In drei Fällen wurde die jeweilige Frage von den Inspektorinnen und Inspektoren als „letzte Frage“ oder „Abschlussfrage“ explizit benannt (IP3, IP5, IP6).

Tabelle 8: Abschlussfragen

IP1 GS A Index 1	Dann möchte ich euch bitten, dass ihr euch was vorstellt, und zwar, dass ihr für einen Tag Schulleiter (.) sein dürft. Und ich möchte von euch wissen, was wäre das ERste, das ihr entscheiden, verändern, verbessern würdet. Möch'st du anfangen, NS1m?
IP2 GS B Index 2	So. Wie seid ihr denn mit der/ mit dem Online-Fragebogen zurechtgekommen, war der schwierig oder ging das so? Ähm, (1,5 Sek.) NS1w?
IP3 GS C Index 3	Gut. Dann stell' ich jetzt meine letzte Frage und dann (.) könnt ihr auch gleich wieder los. Wenn ihr jemand anders jetzt erzählen solltet, de (.) der Hamburg nicht kennt und hier [Stadtteil] nicht kennt, ähm, was ist das TOLLE an dieser Schule. (1 Sek.) Was würdet ihr dem erzählen. (1,5 Sek.) Warum soll jemand, der hierher zieht, vielleicht sein Kind unbedingt hier in die Schule schicken.
IP4 GS D Index 4	DAS kommt jetzt, die nächste Frage. ALSO: Wenn jetzt ich euch frage, was erzählt ihr denn diesem fremden Menschen, was es hier noch zu verbESSERN gibt, was vielleicht NICH so gut an dieser Schule ist?
IP5 GS E Index 5	Okay. Und jetzt kommt die ALLERletzte Frage und da würde ich EUCH gerne fragen, JEden von euch, wenn ihr EINE Sache (.) ändern könntet an der Schule, was würdet ihr dann sofort ändern?

IP6 GS F Index 6	Okay. Dann hab ich jetzt meine Abschlussfrage und danach dürft ihr dann auch gern fragen. Ähm, und zwar stellt euch mal vor, es kommt ein neues Kind hier in die Stadt (.) und das kennt Hamburg nich' und muss aber jetzt irgendwie zur Schule gehen und möchte gerne wissen, ob diese Schule gut is oder nich. Und ihr sollt dem Kind jetzt GANZ ehrlich sagen, was is an dieser Schule GUT (.) und genauso ehrlich sollt ihr dem Kind aber auch sagen, was ist an der Schule vielleicht nicht ganz so gut. Und ich hab jetzt die Bitte, dass wir jetzt gleich noch mal so 'ne Reihe machen und jedes Kind sagt EINE Sache, die es richtig toll findet, aber wirklich nur eine, und EINE Sache, die es, wenn euch was einfällt, NICH so gut findet. Ja?
-------------------------------	---

Auch hier lassen sich entlang inhaltlicher Kriterien wiederum drei Fragetypen unterscheiden:

- I. Frage danach, was die Schülerinnen und Schüler verbessern bzw. ändern würden (IP1, IP5).
- II. Frage danach, was an der Schule toll oder gut bzw. nicht toll oder gut ist (IP3, IP4, IP6).
- III. Frage nach dem Online-Fragebogen (IP2).

Zunächst zu den Fällen vom Typ I:

IP1 fordert die Schülerinnen und Schüler auf, sich vorzustellen, für einen Tag Schulleiterin oder Schulleiter zu sein, also mit der Macht ausgestattet zu sein, „entscheiden, verändern, verbessern“ zu können. Die Schülerinnen und Schüler sind damit gefordert, ihre Perspektive mental umzuorganisieren – sie sollen die Schülersicht verlassen und sich in die Rolle der Schulleitung hineinversetzen. Ihre Antworten orientieren sich auch hier (wie oben bei der Fragenreihung von IP3) am zuletzt genannten Begriff: „verbessern“. Wie bereits bei der Einstiegsfrage schränkt IP1 auch hier die Anzahl der Antworten ein – es soll nur „das Erste“ genannt werden.

Tabelle 9: Schülerantworten zur Abschlussfrage von IP1

IP1: Gut. Dann möchte ich euch bitten, dass ihr euch was vorstellt, und zwar, dass ihr für einen Tag Schulleiter (.) sein dürft. Und ich möchte von euch wissen, was wäre das ERste, das ihr entscheiden, verändern, verbessern würdet. Möch'st du anfangen, NS1m? Wir gehen einmal der Reihe nach rum? Gut, dann ist so – möch'st Du anfangen? [Min. 39:48]
S1m: (1,5 Sek.) Ich hab noch nichts.
IP1: [Du hast noch nichts.
Mehrere SuS: Ich auch nicht.]
IP1: Wer hat denn schon was. Du hast was, dann fang' du an.
S2w: Ähm,
IP1: GERNE auch in Stichworten, also, nicht ganz so lang, aber erzähl. ((Klatschgeräusch))

S2w: das, das, ähm, die Kinder, wir ha'm ja auch so 'ne Smileys und so, wenn man besser ist und so, und ich würde verbessern, dass, ähm, die Kinder und so, dass man das da aufschreibt, an so 'ne Tafel, wer nicht, ähm, leise ist und so, dass machen wir auch, aber was ich verbessern würde, dass ähm, die Kinder, ähm, alle nich so LAUT sind und so und, ähm, dass wir mehr Kopfhörer kriegen als nur drei.
IP1: Okay, gut, dann hab ich das verstanden. Ich würd gerne das einmal so rundrum laufen lassen, damit euch die Arme nicht so schwer werden. Möch'st du weiter machen, NS3w?
S3w: Ähm, (--)[als Schulleiterin würde ich alle
IP1: Kannst auch den Arm runter nehmen]
S3w: Wenn ich eine Schulleiterin wäre, dann hätte ich dafür gesorgt, dass die Kinder hier glücklich sind und, ähm, dass wir viele Geräte haben,
IP1: Mhm.
S3w: damit die Kinder Spaß haben und, ähm (---)
IP1: Hast du denn, wenn ich mal kurz dazwischen fragen darf, hast du denn den Eindruck, dass hier viele Kinder nicht so glücklich sind oder wolltest du lieber, dass sie noch glücklicher sind?
S3w: Nein, also wenn die vielleicht mal traurig sind, oder so, damit man die glücklich machen kann, ähm, mit Spielgeräten oder so, oder von der Pausenhalle, ähm, die Spielsachen, damit man mit denen mal spielen kann.
IP1: Gut. Dankeschön. NS5m?
S4m: Isch hab keine ((unverständlich)).
IP1: Mhm. Dann vielleicht noch mal am Ende, wir gehen dann einmal rum, ne?
S5w: Dass die Kinder sich besser an die Regeln halten, sodass man nur sagen, ja, ich hab nicht, und dann machen sie das nicht.
IP1: Mhm. NS6m.
S6m: Äh, länger Schule, dafür drei Pausen.
IP1: Länger Schule, dafür drei Pausen. Okay (---).
S7w: Ich würd das so machen, dass sich alle Kinder hier auf der Schule richtig wohlfühlen und sie glücklich sind ((Stimme aus Lautsprecher)) (2,5 Sek.)
IP1: Mhm. (1,5 Sek) und wie würdest du das versuchen zu erreichen? Haste 'ne Idee? (1,5 Sek.) Gut. Aber (--) das wär' dein Ziel auf jeden Fall. S1m.
S1m: Mir ist es gut, dass wir Pausenfußball haben und auch die Fußballtore.
IP1: Mhm, die sind jetzt neu, ne?
S1m: Ja, das kleine.
IP1: Das kleine Feld, mhm.
S1m: Das große nicht.
IP1: Mhm. Gut.
S8w: Ich würde (--) Zensuren bei dem Zeugnis machen.
IP1: Die würdest du dir wünschen. Dir war noch was eingefallen.

S3w: Ähm, dass äh, die Pausenhalle, ähm, die ähm, auch die zweite Pause auf hat und ähm, dass, dass das ähm, kleine Feld größer ist. ((<i>Pausenlärm</i>))
IP1: Okay. NS4m, ist dir noch was eingefallen? (--) Gut. Aber dir ist noch was eingefallen.
S6m: Ähm, und ich würde [auch noch ein zweites, kleines Fußballfeld machen damit man mehrmals die Tore hat und (--) ähm,
((<i>Geräusche von draußen, Lehrerin-Stimme: Auf die Plätze, fertig, los!</i>))]
IP1: Okay. Gut.
S6m: weil ich, unsere Klasse hat sich nur auf dem kleinen Feld mit der 3D gestritten,
IP1: Mhm.
S6m: und denn ha (.) denn mussten wir das so machen, dass ähm, eine Woche, eine Woche die, [die haben und
IP1: Und eine Woche ihr.]
S6m: die andere Woche wir.
IP1: Ja, mhm. Gut. Dir ist noch was eingefallen?
S4m: Äh, isch hätte es so, isch hätte noch mehr Schaukels gemacht bei der ((<i>unverständlich</i>)), wenn die immer bei Schaukels sind,
IP1: Mhm.
S4m: und das zählen sie immer so schnell, die streiten sich manchmal sehr, und ich bin jetzt und der andere sagt dann, nee, ich bin doch dran.
IP1: Mhm. Okay. Gut. Dann bedank' ich mich ganz herzlich und mach' mal hier aus. [Min. 43:15]

Der zuerst von IP1 angesprochene Schüler – wie auch weitere Schülerinnen und Schüler – können noch keine Antwort geben. Dies könnte damit zusammenhängen, dass es ihnen schwer fällt, sich in die Rolle des Schulleiters zu versetzen, oder auch damit, dass der Prozess des Fokussierens auf mögliche Verbesserungen zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen ist. IP1 muss vom Vorhaben, die Schülerinnen und Schüler reihum antworten zu lassen, abweichen und formuliert neu: „Wer hat denn schon was.“ S2 setzt mit ihrer Antwort an, IP1 unterbricht jedoch mit einem nachgeschobenen, diskurssteuernden Eingriff: „GERNE auch in Stichworten.“ Mit dieser Formulierung scheint IP1 die Schülerinnen und Schüler von der Mühe, in ganzen Sätzen zu antworten, entlasten zu wollen. Die nachfolgende Präzisierung „also, nicht ganz so lang“ macht jedoch deutlich, dass es IP1 vor allem um kurze Antworten geht; die abschließende Aufforderung „aber erzähl“ nimmt die Begrenzung allerdings wieder zurück. S2 nimmt sich entsprechend Zeit, um ihr Anliegen („dass die Kinder nicht so LAUT sind“ und „dass wir mehr Kopfhörer haben“) zu erläutern. Mehrfach wechselt die Schülerin dabei zwischen „Kinder“ und „wir“. Sie sagt zweimal „ich würde verbessern“ bzw. „was ich verbessern würde“ und nutzt zwischendurch das unpersönliche man („wenn man besser ist“, „dass man das da aufschreibt“). Daran zeigt sich, dass der Wechsel in die Schulleiterrolle nicht

vollständig gelingt, sondern die Sprecherin zwischen verschiedenen Perspektiven balanciert, um ihr Anliegen zu begründen. Die von IP1 gewählte Form der Abschlussfrage erscheint somit unnötig verkomplizierend – auch wenn, wie nachfolgend gezeigt wird, einige Schülerinnen und Schüler den Wechsel der Sichtweise erfolgreich managen.

IP1 signalisiert S2 mit der Phrase „dann habe ich das verstanden“ sowohl, dass sie sich durch ihren Beitrag über den Sachverhalt ausreichend informiert fühlt, als auch, dass sie nun einen Sprecherwechsel anstrebt. Die nächste Schülerin (S3) organisiert den vorgestellten Rollenwechsel (bis auf einen Tempusfehler) sprachlich korrekt und geschlechtsangepasst über die Formulierung „wenn ich eine Schulleiterin wäre, dann hätte ich dafür gesorgt, dass die Kinder hier glücklich sind und ähm, dass wir viele Geräte haben, damit die Kinder Spaß haben“. Geräte sind nach Meinung von S3 offensichtlich nicht oder in nicht ausreichender Zahl vorhanden und dieses Faktum ist auf eine nicht näher bestimmte Art und Weise mit dem Glücklich-Sein der Kinder verbunden. Klar wird aber, dass „viele Geräte haben“ für „Spaß haben“ sorgt. IP1 versucht durch ihre Zwischenfrage Aufklärung darüber zu erlangen, ob S3 die Mitschülerinnen und Mitschüler für „nicht so glücklich“ hält oder ob sie möchte, „dass sie noch glücklicher sind“ – eine Fragestellung, für deren Beantwortung S3 eine komplexe Überlegung anstellen müsste und die am Kern ihres Verbesserungsvorschlags vorbei zielt, wie ihre Antwort zeigt: Sie verneint die Frage schlicht und erläutert („also“), dass es um ein *mögliches* Unglücklich-Sein – „wenn die vielleicht mal traurig sind“ – geht. Dann nämlich sollte der Zugang zu den vorhandenen Spielgeräten doch gegeben sein, „damit man die glücklich machen kann“ und „damit man mit denen [den Spielgeräten von der Pausenhalle] mal spielen kann.“ Der Verweis auf Gefühle des Unglücklich-Seins hat also den Zweck, endlich oder häufiger den ersehnten Zugang zu den Spielsachen zu erlangen.

Auch S7 nennt das Wohlfühlen und Glücklich-Sein aller Kinder an der Schule als Ziel, kann oder will jedoch auf Nachfrage von IP1 keine konkreten Ideen dafür angeben. S5 möchte, „dass die Kinder sich besser an die Regeln halten“. Weitere Wünsche der Schülerinnen und Schüler beziehen sich auf eine andere Rhythmisierung des Schultags („länger Schule, dafür drei Pausen“) und die Einführung von Zeugnisnoten. Viele wünschen sich Verbesserungen für die Pausen: Zugang zur Pausenhalle, Vergrößerung des kleineren Fußballfeldes bzw. Einrichten eines zweiten kleinen Feldes, mehr Tore, mehr Schaukeln. Streit wird auf Mangel (an Fußballfeldern und Schaukeln) zurückgeführt und soll durch ein „Mehr“ beseitigt werden. Lediglich S1 hat, auch als er zum zweiten Mal aufgerufen wird, keinen Verbesserungsvorschlag, sondern äußert sich positiv („mir ist es gut“) über Pausenfußball und die Fußballtore.

Weitere Interaktionen von IP1 beziehen sich insgesamt dreimal darauf, dass die Schülerinnen und Schüler reihum antworten sollen; einmal erfolgt Hinweis, dass

der Arm herunter genommen werden kann. Neben den schon bekannten Elementen der Sprecher-Hörer-Steuerung („mhm“, „gut“, *Echoing* usw.) nutzt IP1 neben der oben erwähnten eine weitere Nachfrage, um sicher zu gehen, dass sie die Sachlage richtig erfasst hat („die sind jetzt neu, ne?“). Im Anschluss an die Antwort von S8 („Zensuren bei dem Zeugnis machen“) ordnet IP1 die Antwort mit „die würdest du dir wünschen“ ein und signalisiert damit der Schülerin, dass sie ihre Äußerung wahrgenommen hat. Weitere Meldungen von Schülerinnen und Schülern werden mit „dir ist noch was eingefallen“ aufgegriffen – IP1 verzichtet somit darauf, nochmals um die Einnahme der Schulleiterperspektive zu bitten. Insgesamt hat IP1 – durch steuernde Eingriffe sowie Zwischenfragen bedingt – einen relativ hohen Redeanteil (262 Wörter, das entspricht rund 43 Prozent). Im dreieinhalbminütigen Verlauf fällt (wie schon in der Einstiegssequenz von IP1) der Gebrauch höflicher Formulierungen auf: „möchte ich euch bitten“, „wenn ich mal kurz dazwischen fragen darf“ und „Dankeschön“. Das Interview wird mit „Dann bedank’ ich mich ganz herzlich“ beendet.²⁰

Bei IP5 nimmt die Sequenz rund zwei Minuten ein, ihr Redeanteil liegt bei etwa einem Drittel, ihr Redestil ist insgesamt knapper als der von IP1. Der Fokus der Abschlussfrage liegt darauf, was die Schülerinnen und Schüler gerne verändern würden – ohne den Umweg über die vorgestellte Einnahme der Schulleiterrolle.

Tabelle 10: Schülerantworten zur Abschlussfrage von IP5

IP5: Und jetzt kommt die ALLERletzte Frage und da würde ich EUCH gerne fragen, JEden von euch, wenn ihr EINE Sache (.) ändern könntet an der Schule, was würdet ihr dann sofort ändern? NS1m, fangen wir bei dir mal an. EINE Sache (.) dürftest du ändern. [Min. 56:51]
S1m: Hm. (--) Also, dass jede auf dem Fußballfeld, dass jedes Tor groß ist.
IP5: Wir gehen einmal der Reihe nach rum? Gut, dann ist so (.) möch’st Du anfangen? (2 Sek.) Mhm.
S1m: Wie das, wie das auch auf dem [Basketball-Ballfeld.
IP5: Mhm.] Okay. NS2w, was würdest du ändern?
S2w: Ähm, vielleicht ’n andern Klingelton.
IP5: [((lacht)). Ja. Vielen Dank.
IP5_2: ((lacht))]
IP5: NS3w, was würdest du ändern.
S3w: Hm. (--) Dass die Jungs sich nicht mehr prügeln.
IP5: Mhm. NS4w.
S4w: Ähm, dass keiner (.) also dass, dass man auch auf Sch (.) auch auf Stopp also reagiert.

20 Die Wortwahl „herzlich“ scheint fast ein Standard in der Kommunikationskultur der Hamburger Schulinspektion zu sein – alle IP bis auf IP5 verwenden „herzlich“ in den Routineformeln zur Kommunikationsbeendigung.

IP5: Mhm, jaha, NS5w.
S5w: Ähm (4 Sek) Dass jedes Kind, ähm, also gleichberechtigt ist, weil manche Kinder, ähm, die, ähm, sagen einfach: ‚Nö, du, ähm, darfst das jetzt nich‘. Oder, (.) dass halt jedes Kind genau gleichberechtigt ist zum Beispiel zu schaukeln und an die Stange, an die Kletterstange zu gehen.
IP5: Mhm. Danke dir. NS6m.
S6m: Also, ich finde, es sollte noch ’n einzelnes Basketball(.)feld geben, und nich so mit, ähm, Handball-Basketballfeld, sondern so ein EINzelnes,
IP5: Mhm.
S6m: wo man nur Basketball spielen kann.
IP5_2: Nur so ’n Tor.
IP5: Mhm, mhm, mhm.
IP_2: ’n Korb. ((flüsternd:)) Entschuldigung.
IP5: ’n Korb, genau, [’n einzelnes.
S6m: ’n Korb]
IP5: Ja, NS7m, [willst du ((unverständlich))
S7m: Also, ich finde ja,] dass man, weil die meisten ja eh Fußball spielen, dass man das wieder zurück baut, dass die Gummipätze halt weg sind und da wieder der große Fußballplatz, weil da hatte man viel mehr Platzraum zum Spielen und nicht einfach diese kleinen Kinder, weil dann hat man da Liegen und da hat man ja doch viel mehr Platzraum und das Feld ist größer.
IP5: Mhm. NS8w.
S8w: Dass man (.) dass man den anderen nich schlimme (.) nich schlimme Wörter zu den anderen sagt und dann wird der vielleicht traurig oder so.
IP5: Mhm. Vielen Dank. Ich danke (.) euch allen noch mal, die ihr heute hier wart, für die viele Zeit und von daher, hier ist noch ’n bisschen was, also knabbert gerne los, bevor ihr nach Hause geht. Vielen Dank. [Min. 58:54]

Die Antworten der Schülerinnen und Schüler fallen nach Geschlecht unterschiedlich aus: Ausschließlich die *Schüler (m)* wünschen Veränderungen hinsichtlich der Bewegungsflächen im Freien („jedes Tor groß“, „noch ’n einzelnes Basketballfeld“ usw.), während sich die *Schülerinnen* (bis auf S2) sich auf die (Nicht-)Einhaltung von Regeln beziehen („dass die Jungs sich nicht mehr prügeln“, „auch auf Stopp also reagiert“ usw.).²¹ Eine Schülerin (S5) nutzt für ihre Argumenta-

21 Möglicherweise ein Hinweis auf eine Schul- und Unterrichtskultur an dieser Schule, die geschlechterstereotypes Verhalten fördert, z. B. durch die Dramatisierung von Geschlecht (vgl. Faulstich-Wieland 2005). Die Berücksichtigung der „Gender-Dimension“ ist jedoch nicht explizit im Qualitätsrahmen von 2006 (eine der Grundlagen für die Hamburger Schulinspektion) verankert, es erfolgt dort lediglich ein Verweis auf den Erziehungsauftrag gemäß Schulgesetz (BBS 2006, S. 24).

tion das abstrakte Prinzip der Gleichberechtigung: „das halt jedes Kind genau gleichberechtigt ist.“ Der Wunsch von S2 nach einem anderen Klingelton löst beim Inspektionsteam Lachen aus – der Grund der Erheiterung ist jedoch aufgrund fehlender Kontextinformationen nicht eindeutig zu klären: Ist der Wunsch von S2 ungewöhnlich oder der Klingelton unangenehm? Durch das gemeinsame Lachen wird in dieser Sequenz die zweite Inspektionsperson (IP5_2) erstmals hörbar. Beim zweiten Mal ergreift sie das Wort, als es um den Wunsch von S6 nach einem Basketballkorb geht – sie verwendet fälschlicherweise den Begriff „Tor“ für das Spielgerät und korrigiert sich kurz darauf, gefolgt von einer geflüsterten Entschuldigung. Auch hier fehlen Kontextinformationen für die Deutung der Entschuldigung: Sie könnte sich sowohl auf die Verwendung des falschen Begriffs, als auch auf die Intervention in die Interviewführung von IP5 beziehen. Die kurze Interaktion zeigt, dass solche Interaktionen tendenziell heikel sind, da sie den Interviewfluss behindern (können). Der abschließende Dank von IP5 fällt ausführlich aus und bezieht sich auf „die viele Zeit“, die – „von daher“ – mit etwas Essbarem belohnt werden soll.²² Das „hier“ in der Formulierung „hier ist noch ’n bisschen was“ folgt unmittelbar auf das „von daher“, sodass geschlossen werden kann, dass die Belohnung erst nach Abschluss des Interviews angeboten wurde.

Die Abschlussfrage vom Typ II – Frage danach, was an der Schule gut oder toll/nicht gut oder toll ist – liegt in drei Varianten vor: Die Schülerinnen und Schüler sollen sich jeweils in die Situation hinein versetzen, „jemand anders“ (IP3), „diesem fremden Menschen“ (IP4) bzw. „einem neuen Kind“ (IP6) von der Schule zu erzählen. Damit ist Aufforderung zu einem Perspektivenwechsel verbunden, also in der Vorstellung von sich selbst abzusehen – zu abstrahieren –, um dann Wissensbestände so zu strukturieren und zu versprachlichen, dass sie für eine schulfremde Person verständlich und nachvollziehbar werden. Auch dies stellt (wie der Rollenwechsel in die Schulleiterposition) eine unnötige Verkomplizierung dar, zumal die fremde Person – in Gestalt der IP – vor Ort und somit der Umweg über die Vorstellung überflüssig ist.

Die erste Antwort auf die Frage von IP3 zeigt, dass von S1 auf den Kern der Frage – „was ist das TOLLE an dieser Schule“ – Bezug genommen wird.

22 Dies ist das einzige Mal in den sechs Interviews, dass eine Belohnung Erwähnung findet.

Tabelle 11: Schülerantworten zur Abschlussfrage von IP3

IP3: Gut. Dann stell' ich jetzt meine letzte Frage und dann (.) ihr auch gleich wieder los. Wenn ihr jemand anders jetzt erzählen solltet, der Hamburg nicht kennt und hier [Stadtteil] nicht kennt, ähm, was ist das TOLLE an dieser Schule? (1 Sek.) Was würdet ihr dem erzählen? (1,5 Sek.) Warum soll jemand, der hierher zieht, vielleicht sein Kind unbedingt hier in die Schule schicken? (1 Sek.) [Min. 34:36]
S1w: Also, die Schule ist groß, man kann hier eigentlich ganz viel erleben (1 Sek.) und einfach, mh, dann is es so, man mag einfach die Schule, weil hier fast immer, äh, etwas aufregend, also au (.) etwas Aufregendes [ist.
IP3: Okay.] Mhm. Gut. Was würdet ihr andern sagen. (2 Sek.) Warum gehst Du gerne in die Schule hier, NS2w, oder gehst du überhaupt gern hier in die Schule?
S2w: Ja.
IP3: Warum?
S2w: Weil ((unverständlich))
IP3: Weil dein Bruder im Kindergarten ist, ja, das is 'n gutes Argument.
S2w: Weil wir uns dann immer sehen und zusammen ((unverständlich))
IP3: Ja, okay. NS3w.
S3w: ((unverständlich))
IP3: Kannst du 'n bisschen lauter sprechen?
S3w: Ich finde die Schule toll, weil hier (.) ich finde die Schule toll, weil hier mehr Räume sind als in der andern Schule. ((unverständlich))
IP3: Ja, okay, mhm. (1 Sek.) Ja?
S4?: Ich finde des toll, weil (.) die Schule ist viel größer als die alte Schule
IP3: Aha.
S4?: Und die Klassenräume sind bisschen breiter als früher und [anstatt
IP3: Mhm. Okay.] Wenn ihr jetzt aber mal die RÄUME weglasst, es sind ja die gleichen Lehrerinnen und Lehrer, ne, die ihr habt, an der alten Schule und an der neuen. Was findet ihr ÜBERhaupt toll hier.
S5?: Es würde besser sein, dass wir die Lehrer auch mal tauschen.
IP3: Kannst Du das erklären, was du damit meinst?
S5?: Also, nicht, dass es immer die gleichen Lehrer sind, sonst bringt es manchmal nicht so Spaß, weil sonst machen die, die ham ja (.) manchmal haben die ja auch andere Sachen so, die wir machen sind so auch, mh, tz, so, also ((unverständlich)), wenn die nicht so gut schreiben können, sind es (.) ist es auch schwer für die.
IP3: Aha? Okay. Und NS6w?
S6w: Also, ich finde diese Schule ganz toll, aber ich finde irgendwie doch, dass hier überall Baustellen sind [und auch die großen ((unverständlich))
IP3: Okay, mhm, das versteh' ich gut.] Mhm.
S7?: Und hier ist auch die, ähm, Luft schlecht. [Min. 36:50]
... [aus Platzgründen gekürzt bis Min. 37:55] ;

IP3: Mhm. Gut. So! Ich denke, ihr könnt bestimmt ganz viel erzählen, aber (.) ich weiß, dass einige ganz schnell jetzt weg müssen von euch
--

S?: Ich muss weg.

I1: und deswegen bedank ich mich recht herzlich bei euch für dieses Interview, für die vielen Informationen. [Min. 38:09]

S1 nennt als positive Aspekte die Räume der Schule und den hohen Erlebnisgrad – Hintergrund ist, dass die Schule erst vor Kurzem neue und größere Räume bezogen hat. Im Anschluss daran formuliert IP3 ihre Frage neu und ändert deren Fokus: Sie fragt S2, warum bzw. ob sie gerne zur Schule geht. S2 bejaht dies und beantwortet die Warum-Frage von IP3 mit der räumlichen Nähe zu ihrem Bruder. Die nächsten Antworten von S3 und S4 beziehen sich wieder auf das Schulgebäude. IP3 reicht dies offenbar nicht, sie möchte den Fokus erweitern auf das, was die Schülerinnen und Schüler „ÜBERhaupt toll hier“ finden, sie sollen „mal die RÄUME“ weglassen. Der Einschub „es sind ja die gleichen Lehrerinnen und Lehrer, ne, die ihr habt, an der alten Schule und an der neuen“ ist für die Öffnung des Blicks auf weitere positive Aspekte jedoch nicht hilfreich. Die Antwort von S5 macht deutlich, warum: Er oder sie folgt der Anforderung, von den Räume abzusehen und knüpft direkt an „die gleichen Lehrerinnen und Lehrer“ an mit dem Vorschlag, „dass wir die Lehrer auch mal tauschen.“ Dies erscheint logisch: Wenn man die Räume tauschen kann und dies offensichtlich zu positiven Veränderungen geführt hat, warum dann nicht auch die Lehrer? Für IP3 ist die Antwort nicht ohne Weiteres verständlich, sie bittet S5 um eine Erklärung. Diese erfolgt dahingehend, dass es mit immer den gleichen Lehrern „manchmal nicht so Spaß“ bringt. Dabei belässt es S5 jedoch nicht, sondern sie oder er versucht eine Begründung dafür zu formulieren, die jedoch diffus bleibt, weil die Bezüge unklar bleiben: Für wen ist es schwer? Für die Lehrkräfte oder diejenigen, die nicht so gut schreiben können? Oder sind es sogar die Lehrkräfte, die nicht gut schreiben können? Das fragende „Aha?“ von IP3 zeigt ihr Nichtverstehen an, aber sie belässt es dabei: „Okay.“ Die Antwort von S6 zeigt wiederum Begeisterung für die Schule – „ganz toll“ – und richtet dann den Blick auf negative Aspekte der Umgebung der Schule: „überall Baustellen“ – eine Fokuserweiterung, die von IP3 aber so nicht intendiert war. Es folgen weitere Antworten, in denen die Schülerinnen und Schüler Mängel der schulischen Umgebung benennen. IP3 äußert Verständnis und verzichtet darauf, nochmals ihre Frage einzubringen. Mit „So! Ich denke, ihr könnt ..., aber ich weiß, dass einige ...“ leitet IP3 den Abschluss des Interviews ein. Sie nutzt dafür eine höfliche Standardformel, welche zunächst eine Vermutung über ein schülerseitiges Vermögen – „ihr könnt bestimmt ganz viel erzählen“ – aufstellt; die Umsetzung dieses Vermögens in die Tat wird, eingeleitet mit „aber“, durch die dringliche Präsentation von Faktenwissen unterbunden („ich weiß, dass einige ganz schnell jetzt weg müssen von euch“). Die Eile wird nachfolgend

durch eine Schüleräußerung („ich muss weg“) bestätigt. „Deswegen“ bedankt sich IP3 abschließend und wählt dafür die Formulierung „recht herzlich“.

Die letzte Frage von IP4 setzt den Fokus zunächst auf eventuelle Verbesserungen, spitzt die Erzählaufforderung dann jedoch auf negative Aspekte („NICH so gut“) der Schule zu. Daraufhin schildert eine Schülerin eine Situation, die erkennen lässt, dass die ihr als Klassensprecherin vom Lehrer zugewiesenen Aufgaben eine Überforderung darstellen:

Tabelle 12: Schülerantworten zur Abschlussfrage von IP4

IP4: DAS kommt jetzt,* die nächste Frage. ALso: Wenn jetzt ich euch frage, was erzählt ihr denn diesem fremden Menschen, was es hier noch zu verBESSern gibt, was vielleicht NICH so gut an dieser [Schule ist. NS1w. [36:54]
S1w: Ja, das,] also
IP4: NS1w.
S1w: Viele PRÜgeln sich auch manchmal, ähm, wenn, fang (.) ich mag das auch nich', wenn, wenn der Lehrer was kopieren geht und dann soll'n die Klassensprecher dafür sorgen, dass es leise sein soll und
IP4:Mhm
S1w: und denn ha (.) sag ich auch manchen, die gehn dann einfach an die Tische [wenn die
IP4: also während] des Unterrichts gehn die Lehrer dann.
S1w: Sobald der Lehrer weg ist und ich sag, [die soll'n auf ihren Platz
IP4: Okay. Mhm.]
S1w: und das [machen die nicht.
IP4: Das ist 'n Problem.] Das notieren wir. [Min. 37:20]
... [aus Platzgründen gekürzt bis Min. 38:22]
IP4_2: Denkt noch mal nach, wenn ihr 'ne SCHWÄCHE jetzt erzählt, vielleicht ist das jetzt so in euerm Kopf, weil das gerade jetzt passiert ist. Aber uns interessiert so (.) ganz generell (.) ihr seid ja vier Jahre an dieser Schule, was (.) ihr glaubt, [was, was nicht so gut ist.
IP4: was nicht so gut ist.] SN1m.
S2m: Ähm, früher hatten wir ein Baummikado und jetzt ist da, ähm, 'ne Schaukel und das Baummikado, äh, war eigentlich viel besser [und das würd ich gern wieder haben.
IP4_2: Okay. (---) Okay.
IP4: Mhm. (---) Okay.] Mhm. [Min. 38:49]
... [aus Platzgründen gekürzt bis Min 40:41] ...
IP4: Dann ganz recht herzlichen Dank für das, was ihr uns alles erzählt habt. [Min. 40:46]

* IP4 hatte in Min. 35:33 folgende Frage gestellt: „DANN kommt die letzte Frage, ähm, wenn ihr jemand, der hier gar nicht aus der Gegend kommt, sondern ganz woanders her, aus'm, aus 'ner andern Stadt oder einem andern Land sogar, erZÄHLN sollt, WAS ist das Tollste hier an dieser Schule? Was gefällt euch hier besonders gut? Und jeder darf EINE Sache jetzt nennen. Eine Sache, was hier euch richtig gut an eurer Schule gefällt. Wer mag anfangen?“ Die Bemerkung einer Schülerin – „Ich hab auch eine Sache, was ich nich' so gern mag“ – greift IP4 mit „DAS kommt jetzt“ auf.

S1 beklagt sich über sich prügelnde Mitschülerinnen und Mitschüler und die Abwesenheit der Lehrkraft. IP4 stellt durch eine Aussagenwiederholung sicher, ob bzw. dass sie richtig verstanden hat: Lehrkräfte verlassen die Klasse während des Unterrichts. Die Schülerin bestätigt dies, indem sie ihre Beschwerde weiter ausführt, woraufhin IP4 mit „das ist ’n Problem“ die Wahrnehmung der Schülerin anerkennt. Mit „das notieren wir“ signalisiert IP4, dass sie das Anliegen der Schülerin ernst nimmt und dieses offiziell zu Protokoll genommen wird.²³ (Zugleich bleibt unklar, was genau notiert wird.) In dem darauf folgenden Interviewabschnitt (gekürzt) geht es um eine größere Schlägerei, die sich in Abwesenheit der Lehrkraft zugetragen hatte. Mit der Einordnung dieser Geschehnisse als „Schwäche“ verwendet IP4_2 einen Begriff aus dem Beurteilungsvokabular²⁴ der Schulinspektion. Sie verdeutlicht anschließend, dass die Schulinspektion nicht nur ein Interesse an aktuellen Ereignissen hat, sondern „ganz generell“ interessiert ist an dem, „was nicht so gut ist“ – also an den Schwächen. In dem Zusammenhang verweist sie darauf, dass die Schülerinnen und Schüler „ja vier Jahre an dieser Schule“ seien. Die Antwort von S1 fällt jedoch ganz konkret aus und bezieht sich auf ein früheres Spielgerät – „das Baummikado“, das als „besser“ als die jetzt dort stehende Schaukel bezeichnet wird. Auch die folgenden Antworten weiterer Schülerinnen und Schüler (gekürzt) beziehen sich auf konkrete Sachverhalte. Die Verallgemeinerungsanforderung wird somit nicht bedient, was unterschiedliche Gründe haben kann: Wie bereits anhand der Einstiegsfragen nach der Kinderkonferenz (Typ II) gezeigt, fällt es Schülerinnen und Schülern eher schwer, sich über längere Zeiträume hinweg zu erinnern. Möglicherweise gibt es aber auch nichts, das „ganz generell [...] nicht so gut ist.“ Das Interview wird auch hier mit einer Dankesformel beendet, die in diesem Fall „ganz recht herzlich“ ausfällt.

IP6 orientiert die Schülerinnen und Schüler, indem sie die „Abschlussfrage“ als solche benennt. Daran schließt sich die Aufforderung an die Schülerinnen und Schüler an, sich in eine Situation hineinzusetzen, in welcher sie einem anderen Kind je „EINE Sache“ von der Schule sagen, die sie gut bzw. nicht so gut finden. Diese im Vergleich längste Abschlussfrage (140 Wörter) enthält eine weitere Besonderheit: Zweimal ergeht an die Schülerinnen und Schüler die Aufforderung „GANZ ehrlich“ bzw. „genauso ehrlich“ zu sprechen. Auch hier soll mit der „Bitte, dass wir jetzt gleich noch mal so ’ne Reihe machen“, Übersichtlichkeit hergestellt werden. Die erste Antwort überrascht die IP:

23 An dieser Stelle wird eine strukturelle Ähnlichkeit zu polizeilichen Aufgaben und deren ent- bzw. belastender Funktion deutlich.

24 Im Schulinspektionsbericht werden definierte schulische Bereiche anhand einer vierstufigen Skala – stark/eher stark/eher schwach/schwach – beurteilt (vgl. IfBQ 2013 und den Beitrag von Diedrich zu Aufbau und Rolle der Schulinspektion Hamburg in diesem Band).

Tabelle 13: Schülerantworten zur Abschlussfrage von IP6

IP6: Okay. Dann hab ich jetzt meine Abschlussfrage und danach dürft ihr dann auch gern fragen. Ähm und zwar stellt euch mal vor, es kommt ein neues Kind hier in die Stadt (.) und das kennt Hamburg nich' und muss aber jetzt irgendwie zur Schule gehen und möchte gerne wissen, ob diese Schule gut is' oder nich'. Und ihr sollt dem Kind jetzt GANZ ehrlich sagen, was is' an dieser Schule GUT (.) und genauso ehrlich sollt ihr dem Kind aber auch sagen, was ist an der Schule vielleicht nicht GANZ so gut. Und ich hab jetzt die Bitte, dass wir jetzt gleich noch mal so 'ne Reihe machen und jedes Kind sagt EINE Sache, die es richtig TOLL findet, aber wirklich nur eine, und EINE Sache, die es, wenn euch was einfällt, NICH' so gut findet. Ja? (--) NS1w, diesmal fangen wir hier an. [Min. 48:17]
S1w: Diiie Hausaufgaben sind ganz gut.
IP6: Die HAUSaufgaben sind gut?!
S1w: [Mhmm.
IP6: Okay] und was is nicht ganz so gut?
S1w: Hm. (--) Böse Kinder.
[(<i>mehrere SuS lachen</i>)]
IP6: (<i>lacht</i>) Böse Kinder. Okay.] NS2m.
S2m: Also, wir haben auch in der Pause 'ne gute Auswahl zu den Fahrzeugen.
IP6: Mhm.
S2m: Und (--) eigentlich gibt's an der Schule alles.
IP6: Gut. [NS3w.
S3w: Ich finde] auch alles gut.
IP6: Gibt's was, was du BESONDERS gut findest?
S3w: Hm (--) Nö.
IP6: Nee. Okay. NS4w.
S4w: Ich finde (1,5 Sek.) Deutsch ganz gut (.) und (.) ich mag es nicht, wenn es Streit gibt.
IP6: Mhm, Okay.
S5?: Ich finde Sport ganz gut und Mathe.
IP6: (<i>schmunzelt</i>) Und was findest du an der Schule nicht so gut?
S5?: Weiß ich [nicht
IP6: fällt] dir nichts ein, okay. NS6m, was gefällt dir besonders gut hier?
S6m: Ich find's gut, dass man hier so 'ne große Auswahl hat, äh, dass man Hockey spielen kann [und so
IP6: Mhm.] Mhm.
S6m: Und schlecht finde ich manchmal, wenn (1,5 Sek.) irgendwie (2,5 Sek.) ach, keine Ahnung.
IP6: (<i>lacht</i>) Okay. NS7m.
S7m: Also, ich find alles an der Schule super. Vor allem, weil sie nah dran liegt. (1 Sek.) Und das schlechte is' nicht direkt in der Schule, sondern die Busse sind (.) fahrn (.) warten nich direkt auf uns, also, sie warten nich' SO lange.

IP6: Okay. Okay. NS8w.
S8w: Ich find die Lehrer gut. ((<i>unverständlich</i>)) Und (---) ja, und was ich nicht so gut finde, das weiß ich eigentlich gar nich’.
IP6: ((<i>schmunzelt</i>)) In Ordnung. NS9w.
S9w: Ich find alles sehr gut und äh (2 Sek.) und ich find eigentlich (.) nichts nich’ gut.
IP6: [NS10m.
S10m: Ich find] die Bücherei ganz toll.
IP6: Die Bücherei.
S10m: Mhm. Die ich noch testen muss.
IP6: In Ordnung.
S11?: Ich finde, es gut dass wir eine friedliche Schule sind.
IP6: Mhm.
S11?: Und nich’ so gut find ich das frühe Aufstehen.
IP6: ((<i>schmunzelt</i>)) Versteh ich. NS12w.
S12w: Ähm, ich find alles gut und nichts schlecht.
IP6: Wunderbar. (--) Ja, damit ist das Interview zu Ende, ganz, ganz herzlichen Dank [Min. 50:28]

Die positiven Antworten umfassen die Hausaufgaben, die gute Auswahl an Fahrzeugen, die Fächer Deutsch, Sport und Mathe, die große Auswahl (vermutlich an Aktivitäten jenseits des Unterrichts) und die Möglichkeit Hockey zu spielen, die Lehrer, die Bücherei und die Einschätzung, dass die Schule eine friedliche ist. Vier Schülerinnen und Schüler (S3, S7, S9, S12) finden alles gut, weiteren vier (S2, S5, S6 und S8) fällt nichts Negatives ein. S10 wird gar nicht mehr danach gefragt, was er nicht so gut findet. S1 nennt – in verschmitztem Tonfall – auf Nachfrage von IP6 „böse Kinder“. Die Antwort löst bei IP6 wie auch den anderen Schülerinnen und Schülern Lachen aus. Vor dem Hintergrund der insgesamt sehr positiven Rückmeldungen lässt sich schließen, dass „böse Kinder“ von der Realität dieser Schule weit entfernt sind. Insofern kann diese Äußerung, wie möglicherweise auch schon die erste Antwort von S1 („Diiiie Hausaufgaben sind ganz gut“) als ironischer Kommentar und als Unterlaufen der zweifachen Ehrlichkeitsanforderung verstanden werden.²⁵ S4 äußert, dass sie keinen Streit mag, S11 findet „das frühe Aufstehen“ nicht so gut – diese Sätze sind eher als Selbstaussagen und weniger als Kritik an der Schule zu verstehen. Die Interaktionen von IP6 beschränken sich auf aktives Zuhören und einige wenige Nachfragen. Ihr abschließender Kommentar „wunderbar“ ist vieldeutig und kann sich auf die letzte Antwort von S12, auf das Interview insgesamt oder darauf beziehen, dass

25 Zur Ironiefähigkeit von Kindern im Grundschulalter s. bspw. Kotthoff 2007.

das Interview nun zu Ende gebracht ist, wie nachfolgend expliziert wird. Der Dank wird hier „ganz, ganz herzlich“ ausgedrückt.

Die Abschlussfrage vom Typ III ist eine offene, einfach und direkt formulierte Frage, die sich auf ein anderes Befragungsinstrument der Schulinspektion bezieht. Mit fast vier Minuten fällt diese Sequenz sehr lang aus, was auf ausführliche Antworten seitens der Schülerinnen und Schüler und Nachfragen von IP2 sowie auf eine Unterbrechung, als ein Schüler mit seinem Stuhl umkippt, zurückzuführen ist. Daher wurden in diesem Fall zusammenfassende Paraphrasen eingefügt.

Tabelle 14: Schülerantworten zur Abschlussfrage von IP6

IP2: So. Wie seid ihr denn mit der/ mit dem Online-Fragebogen zurechtgekommen, war der schwierig oder ging das so? Ähm (1,5 Sek) NSw1? [Min. 51:42]
Sw1: Also manchmal, wenn ich jetzt 'ne Frage hatte, das war ein komisches Wort, was ich nicht verstanden hatte, hab ich halt 'n Lehrer geholt, aber sonst war das eigentlich immer ganz klar.
IP2: Mhm. Okay. [Min. 51:52]
<i>Zusammenfassung 1: Weitere SuS antworten, zum Teil unverständlich. Ein Sm fand es schwer mit dem Ankreuzen. IP2 will wissen, ob die SuS sich an irgendwelche Begriffe erinnern können, die schwierig waren. Das würde ihr helfen. Eine Sw nennt die Frage „Wie viel liest du am Tag?“ Fast zeitgleich in Min. 52:41 ein lautes Poltern, IP2 zieht hörbar die Luft ein, sagt, „steh erst mal in Ruhe auf“. Offensichtlich ist ein Sm mit dem Stuhl umgefallen. Es wird geklärt, ob der Sm mit dem Kopf gegen eine Schublade gefallen ist. Mehrere SuS lachen, Unruhe, weiteres Gelächter. Sw versucht, wieder den Faden aufzunehmen, aber beide IP sind noch mit Begutachtung des verunfallten Sm beschäftigt; sie stellen schließlich gemeinsam fest: „Sieht gut aus.“ Die Schülerin fährt mit ihren Ausführungen zur „Lesefrage“ fort bis Min. 53:13.</i>
IP2: Also, das fand'st du schwierig einzuschätzen.
<i>Zusammenfassung 2: Es geht weiter um die Lesefrage vom Fragebogen. Andere Schülerinnen und Schüler führen ebenfalls aus, dass die Frage schwer zu beantworten war – bis Min 54:03.</i>
IP2: Okay. (--) Seid ihr, also, haben euch die Lehrer gehOLfen, bei der (.) beim Ausfüllen des Fragebogens? NSw3?
S3w: Also bei mir (.) ich ha (.) Ja.
IP2: Und wie haben sie euch dabei geholfen?
S4w: Ich (--) hab (---) meistens, aber nicht bei allen Aufgaben, sondern ganz seltenen Aufgaben, aber ich weiß nicht mehr, welche Aufgaben, da bin ich überhaupt nicht weitergekommen. Ich hab die Wörter alle überhaupt nicht mehr verstanden.
IP2: Ja.
S4w: Und (--) auf diese Art ist (.) da war Frau NL da, also unsere Lehrerin, da hab ich die gefragt, und die hat mir die Wörter einzeln übersetzt oder so erklärt. [Min. 54:45]

Zusammenfassung 3: Es werden noch weitere SuS zu der Frage aufgerufen. Auch andere Schülerinnen und Schüler haben einzelne Wörter nicht verstanden und dann die Lehrerin gefragt, die dann jeweils durch Erklärungen geholfen hat. Zuletzt erklärt eine Schülerin detailliert, wie die Lehrerin beim Einloggen in den Online-Fragebogen geholfen hat.

IP2: Super. Technische Hilfe. Klasse. Dann dank ich euch ganz herzlich für eure Mithilfe und für das tolle Interview. Kommt gut nach Hause. [Min. 55:32]

Der Fokus der ersten Frage von IP2 liegt ganz bei den Schülerinnen und Schülern und ihren Problemen mit dem Fragebogen. Die Antworten seitens der Schülerinnen und Schüler beziehen sich auf einzelne Wörter, das Ankreuzverfahren und auf die Frage, wie viel Zeit am Tag sie mit Lesen verbringen. Die *Zusammenfassung 1* zeigt, dass das Inspektionsteam sich sorgsam und verantwortungsvoll um den umgefallenen Schüler kümmert. Währenddessen behält die Schülerin ihr Thema – die Schwierigkeiten mit der Lesefrage – fest im Blick und sorgt so dafür, dass das Gespräch nahtlos fortgeführt werden kann. Mit den sich anschließenden Kontrollfragen von IP2 wird der Blick auf die Lehrkräfte gerichtet: Wie sah deren Hilfe aus? Die zugrunde liegende Absicht zielt darauf, zu klären, ob hier nicht etwa eine Manipulation des Antwortverhaltens der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte stattgefunden hat. Es wird also, wie mit der Einstiegsfrage von IP3, überprüft, ob Verfahrensvorschriften seitens der Lehrkräfte eingehalten wurden. S4 antwortet darauf nicht direkt, sondern zunächst mit einer Erläuterung ihrer Schwierigkeiten: „Ich hab die Wörter alle überhaupt nicht mehr verstanden.“ Solchermaßen begründet erscheint die Hilfe der Lehrerin nicht nur verständlich, sondern unumgänglich. Es kann vermutet werden, dass S4 genau verstanden hat, dass es um eine Kontrolle ihrer Lehrerin geht; ihre Antwort bietet eine Vorlage für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die ähnlich antworten, sodass der Lehrkraft kein Fehlverhalten anzulasten ist. Mit den Antworten scheint IP2 zufrieden, der Inhalt der letzten Antwort wird von ihr als „technische Hilfe“ eingeschätzt und durch zwei positive Kommentare gerahmt. Auch hier wird zur Beendigung des Interviews „ganz herzlich“ gedankt. Darüber hinaus werden die Schülerinnen und Schüler mit der Formel „Kommt gut nach Hause“ aus der Situation entlassen.

4. Schülerinterviews in der Schulinspektion: Sprachliches Handeln und evaluative Zwecke

In diesem Beitrag wurden die Eingangs- und Abschlussfragen von Interviews, die im Rahmen der Hamburger Schulinspektion an sechs verschiedenen Grundschulen geführt wurden, unter der Frage untersucht, inwiefern sie für den Interview-

zweck – die Evaluation von Schulqualität – geeignet sind. Dazu wurden zunächst gesetzliche, theoretische und empirische sowie praxisbezogene Begründungszusammenhänge für den Einbezug von Schülerinnen und Schülern in das Evaluationsverfahren aufgezeigt. Anschließend wurde erläutert, wie das Schülerinterview im Verfahren der Hamburger Schulinspektion eingebettet ist.

Da die einführende Begrüßung der Schülerinnen und Schüler in den Audio-Aufnahmen nicht erfasst wird, wurde das Dokument einer Eröffnungssequenz („Setting, Warm-up“) vorgestellt. Als für die Zwecke und den weiteren Verlauf des Interviews wesentliche Inhalte und Merkmale der Kommunikation wurden herausgearbeitet: Höflichkeit, kurze und klare Sätze, Konkretheit, anschauliche Explikation der Aufgabe von Schulinspektion, Zusicherung von Vertraulichkeit und Meinungsfreiheit, Transparenz über die Ziele (Doppelfokussierung auf Gutes und nicht so Gutes), Themen und Dauer des Interviews sowie über die Funktionen aller Interviewteilnehmenden. Als dem Evaluationszweck zuträgliche Teilzwecke des Warm-up sind das Werben um Kooperation und Auskunftsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler bzw. die Etablierung eines guten Gesprächsklimas zu sehen.

Vor der Präsentation der Fallbeispiele wurden Bedingungen und mögliche Schwierigkeiten der Konstellation „Schülerinterviews“ benannt, um eine Angemessenheit der Analyse zu gewährleisten. Die Fragestellung dieses Beitrags wurde im Kontext der funktionalen Pragmatik reformuliert. Schließlich wurden Gütekriterien für Inspektionsinterviews und Richtlinien für die Analyse vorgestellt.

Ergebnisse

Die Ergebnisse aus den Analysen der Einstiegs- und Abschlussfragen im Zusammenhang mit den Schülerantworten werden im Folgenden tabellarisch dargestellt. Anhand dieser Tabelle wird die eingangs gestellte Frage beantwortet: *Welche inspektorensseitigen sprachlichen Äußerungen im Kontext der Grundschule sind förderlich bzw. weniger förderlich sind, um die Ziele und Zwecke des Interviews – die Evaluation von Schulqualität – unter der Bedingung eines relativ engen zeitlichen Rahmens zu erreichen?*

Die empirischen Befunde – die sprachlichen Handlungen – werden kategorisiert und nach *eher förderlich* bzw. *weniger förderlich im Sinne des Evaluationszwecks* (Tabelle 15) unterschieden. Bei den Kategorisierungen geht es weniger um die Trennschärfe, sondern mehr um eine Vielfalt an Hinweisen. Die Differenzierung *eher förderlich/weniger förderlich* wurde aus der Analyse der IP-Fragen unter Einbezug der Schülerantworten abgeleitet. Um einen Nachvollzug zu gewährleisten, werden jeweils (exemplarische) Belegstellen (Indizien) genannt (Angabe der IP, der Frage, des Stichwortes oder Zitats). Wo es sinnvoll und möglich ist, werden förderliche und weniger förderliche Aspekte einander gegenübergestellt.

Tabelle 15: Sprachliche Handlungen – eher förderlich und weniger förderlich für den Evaluationszweck der Schulinspektion im Kontext Grundschule

Eher förderliche sprachliche Handlungen	Belegstelle/Indiz	Weniger förderliche sprachliche Handlungen	Belegstelle/Indiz
<i>Aktives Zuhören (Sprecher-Hörer-Steuerung)</i>	Alle IP: Verwendung von „mhm“, okay“, „ja“	<i>Vagheit von Formulierungen</i>	IP2, Einstiegsphase: „vielleicht“
<i>Eindeutige Fokussierungen</i>	IP1, 5, Einstiegsfrage	<i>Häufung von Fokussierungen oder Wechsel von Foki</i>	IP3, Einstiegsfrage: Fragenreihungen; IP2, Einstiegsphase
<i>Gegenwartsbezogenheit</i>	IP1, 5: Einstiegsfrage	<i>Vergangenheitsbezogenheit</i>	IP2, 4, 6, Einstiegsfrage: Frage nach Kinderkonferenz
<i>Einfachheit, Direktheit</i>	IP2: Abschlussfrage	<i>Aufforderung zum Perspektiven- oder Rollenwechsel (Verkomplizierung)</i>	IP1, 3, 4, 6, Abschlussfragen: „Stellt euch vor“
<i>Konkretheit</i>	IP1, Einstiegsfrage; IP5: Bitte um Beispiel	<i>Abstraktheit</i>	IP2, Einstiegsphase: Frage nach generellen Abläufen
<i>Nachfragen zur Verständnissicherung</i>	IP6, Einstiegsphase	<i>Nachbohren</i>	IP4, Einstiegsphase: Mehrfaches Fragen, Festhalten am Leitfaden
<i>Höfliche Formulierungen</i>	Alle IP: Namentliche Ansprache v. SuS; Äußerung von Dank; IP1: Konjunktiv; IP1, 5: Aufforderung als Bitte	<i>Forderung nach Ehrlichkeit</i>	IP6, Abschlussfrage
<i>Wie-Fragen als Erzählimpuls</i>	IP2, Abschlussfrage	<i>Nachfragen zur Kontrolle der Lehrkraft</i>	IP2, Abschlussphase
<i>Begrenzende Formulierungen</i>	IP1, Einstiegsfrage; IP5, Abschlussfrage: „Eine Sache“	<i>Wechsel der interviewenden Person</i>	IP5_2, Abschlussphase; IP4_2, Abschlussphase
<i>Aufforderung zur Nennung von Verbesserungen an der Schule</i>	IP1, Abschlussfrage	<i>Aufforderung zur Kritik an der Schule</i>	IP4, 6, Abschlussfrage

Für den Evaluationszweck sind der klare Fokus der IP-Frage sowie der Verzicht auf „Verkomplizierungen“ von herausragender Bedeutung. Als Einstiegsfrage er-

scheint die Frage danach, was die Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule toll finden, besonders gut geeignet. Hervorzuheben ist außerdem, dass die Frage nach Verbesserungen der Frage danach, was nicht gut ist, vorzuziehen ist. Letztere, wie auch Kontrollfragen, die sich auf das Verhalten der Lehrkraft beziehen, bringen die Schülerinnen und Schüler in Loyalitätskonflikte, verengen den Blick auf Negatives und führen mental tendenziell zur Schließung, weil nicht nach Beteiligung gefragt wird. Demgegenüber öffnet die Frage nach Verbesserungen, sie lädt zur Beteiligung ein und weckt die Kreativität. Vor diesem Hintergrund wäre zu empfehlen, dass die Doppelfokussierung gut/nicht gut aufgegeben und verschoben wird in Richtung auf: Was ist gut, was könnte (noch) verbessert werden.

Zieht man rückblickend die von Tosana et al. (2011) genannten Gütekriterien heran, kann festgestellt werden, dass 1. „Nicht-Beeinflussung“ eingehalten wurde – es konnten keine Suggestivfragen festgestellt werden – und dass 2. „Spezifität“ gegeben war, d. h., individuelle Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern erhielten Raum und Zeit, niemand wurde übergangen, zum Teil wurden Schülerinnen und Schüler wiederholt angesprochen. Die Erfüllung des 3. Kriteriums „Tiefe“ – die Einschätzung der unterschiedlichen Dimensionen einer Antwort – war nur dort erforderlich, wo Schülerantworten nicht eindeutig waren: Hier erfolgten Nachfragen (siehe z. B. Abschlussfrage von IP1, Antwort von S3; Abschlussfrage IP3, Antwort von S5). Das 4. Kriterium „Reichweite“ – die Erhebung aller relevanten Themen einschließlich neu auftauchender Gesichtspunkte – spielte hier aufgrund der Beschränkung auf die Einstiegs- und die Abschlussfrage keine Rolle. Auch das Kriterium 5. „personaler Kontext“ – die Berücksichtigung des individuellen Hintergrunds – fand in den analysierten Interviews keine Beachtung, da es sich um Gruppeninterviews handelt.

Betrachtet man die Antworten der Schülerinnen und Schüler mit Blick auf den jeweiligen Sozialindex der Schule, so können kaum Unterschiede in der sprachlichen Performanz festgestellt werden – es antworteten also Schülerinnen und Schüler der Schule mit KESS-Index 1 nicht weniger kompetent als die Schülerinnen und Schüler der Schule mit KESS-Index 6. Dies könnte damit zusammenhängen, dass von den Schulleitungen Schülerinnen und Schüler für das Interview ausgewählt wurden, die im Zusammenhang mit ihrer Funktion (z. B. Klassensprecher/-in) als sprach- und sprechfähig eingeschätzt wurden.

Diskussion und Ausblick

Unsere Ergebnisse bieten einen Einblick in die vielfältige Praxis der Interviewführung an Grundschulen in der Mitte des 1. Zyklus. Es konnten einfach umzusetzende Hinweise gewonnen werden, die für die Interviewpraxis des 2. Zyklus genutzt werden können. Darüber hinaus könnten die Ergebnisse als Grundlage für

die Entwicklung eines Kriterienkatalogs genutzt werden, anhand dessen eine Stichprobe von Interviews von Zeit zu Zeit systematisch überprüft werden könnte,²⁶ um weitere praxisorientierte Hinweise zu gewinnen. Da die in diesem Beitrag praktizierte Vorgehensweise recht aufwendig ist und im laufenden Geschäft der Schulinspektion nicht zu leisten sein dürfte, wäre hier z.B. an eine Vergabe von Qualifikationsarbeiten zu denken.

Vor dem Hintergrund der anfangs vorgetragenen Begründungszusammenhänge steht die Beteiligung von (Grund-)Schülerinnen und Schülern im Rahmen von *Schulentwicklung* außer Frage – fragwürdig ist aber, ob Aufwand und Ertrag von Schülerinterviews (und damit auch von deren stichprobenhafter Überprüfung) im Rahmen von *Schulinspektion* in einem vertretbaren Verhältnis stehen. „Vertretbar“ ist der Aufwand, wenn er nachweisbar und entscheidend zur Qualität der Urteile von Schulinspektion beiträgt. Dass Interviews Eingang in die Bewertung und den Bericht der Schulinspektion finden, ist zwar punktuell nachweisbar,²⁷ bislang aber nicht systematisch erfasst. Insgesamt wird die Relevanz von (Schüler-)Interviews im Kontext von Schulinspektion als gering eingeschätzt: So urteilt Pant, dass „Interviews [die] schwächste Methode der Datenerhebung“ (Pant 2012, Folie 21) seien; er schlägt daher vor, die standardisierte Befragung der Schüler/-innen im Hinblick auf deren Wahrnehmung von Unterricht zu erweitern. Für das Argument „schwächste Methode“ spricht auch die Untersuchung von Tosana et al. (2011), die anhand von Fallbeispielen zeigen konnten, dass die Interviewprotokolle regelhaft vor allem Auslassungen, daneben aber auch Verzerrungen (z. B. in Form von unzulässigen Verallgemeinerungen) aufweisen. Pant schlägt eine „Weiterentwicklung“ der Interviews dahingehend vor, dass sie zwar eine „Abschwächung der Bedeutung“ erfahren, aber weiterhin „als offene Methode“ genutzt werden sollten, um „Rückmeldungen von Stärken/Schwächen der Schule aus Sicht von Lk, SuS und Eltern“ zu erhalten (2012, Folie 29). Dem schließt sich die Autorin unter dem Vorbehalt, dass der Fokus auf Stärken/Verbesserungen verschoben wird, an. Die hier vorgestellten Hinweise könnten der von Pant angeregten Weiterentwicklung dienlich sein.

26 Die Durchführung von Interviews gilt als einer der „Standardprozesse“ von Schulinspektion, für die „periodische Evaluationszyklen festgelegt“ (Bernt & Diedrich 2014, S. 55) sind, um deren Qualität zu sichern und weiterzuentwickeln.

27 So heißt es bspw. in einem Inspektionsbericht aus dem Jahr 2011: „Zwar schätzen die Schülerinnen und Schüler der Befragung zufolge mehrheitlich ihren Leistungsstand auch selbst ein (SFB, Frage 18), doch zeigt das Interview mit ihnen, dass sich dies hauptsächlich auf die Lernentwicklungsgespräche bezieht. Nach der vorliegenden Online-Erhebung bestätigt eine knappe Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, dass die Arbeit mit Lerntagebüchern, Kompetenzrastern oder Portfolios vorkommt (SFB, Frage 17). Im Schülerinterview ergibt sich jedoch ein anderes Bild.“

Literatur

- BBS (2006). *Orientierungsrahmen Qualitätsentwicklung an Hamburger Schulen*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Bernt, T. & Diedrich, M. (2014). „Ist das QM oder kann das weg?“ Qualitätssicherung in der Schulinspektion. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung* (S. 51–65). Münster u. a.: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brünner, G. (2009). Analyse mündlicher Kommunikation. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 52–65). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- BSB (Hrsg.) (2008). *Jahresbericht der Schulinspektion Hamburg 2008*. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung.
- BSB (Hrsg.) (2014). *Hamburgisches Schulgesetz*. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/schulgesetzdownload.pdf> [Zugriff 30.03.2015]
- Bührig, K. & Redder, A. (2013). Praxeogramm und Handlungsmuster als Methoden der Mehrsprachigkeitsanalyse. In A. Redder, J. Pauli, R. Kießling, B. Brehmer, I. Breckner & Y. Androutsopoulos, *Mehrsprachige Kommunikation in der Stadt. Das Beispiel Hamburg* (S. 81–104). Münster: Waxmann.
- Christen, F. (2004). *Einstellungsausprägungen bei Grundschulern zu Schule und Sachunterricht und der Zusammenhang mit ihrer Interessiertheit*. Kassel: University Press.
- Ditton, H. & Arnoldt, B. (2004). Schülerbefragungen zum Fachunterricht – Feedback an Lehrkräfte. *Empirische Pädagogik 2004*, 18 (1), 115–139.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Ehren, M. C. M. & Visscher, A. J. (2006). Towards a Theory on the Impact of School Inspections. *British Journal of Educational Studies*, 1, 51–72.
- Galinski, A. (2004). *Zweierlei Perspektiven auf Gespräche. Ethnomethodologische Konversationsanalyse und Diskursanalyse im kontrastiven Vergleich*. Verfügbar unter: http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/pdf/konversation_diskurs.pdf [Zugriff am 30.03.2015]
- Faulstich-Wieland, H. (2005). *Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle im Schulalltag? Plädoyer für eine Entdramatisierung von Geschlecht. Vortrag in der Reihe Gender Lectures an der Humboldt-Universität Berlin am 11.7.05*. Verfügbar unter: http://www.genderkompetenz.info/veranstaltungen_publications_und_news_archiv/genderlectures/faulstich-wieland_manuskript_genderlecture.pdf [Zugriff am 30.03.2015]
- Heintzel, F. (2010). Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In B. Frieberthäuser, A. Lange & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 707–721). Weinheim, München: Juventa.

- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 7 (2), 97–115.
- IfBQ (Hrsg.) (2013): *Musterbericht der Schulinspektion*. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/4018006/data/pdf-bewertung-musterbericht.pdf> [Zugriff am 30.03.2015]
- Kameyama, S. (2004). *Verständnissicherndes Handeln*. Münster u. a.: Waxmann.
- Kotthoff, H. (2007). *Ironieentwicklung unter interaktionslinguistischer Perspektive*. Verfügbar unter: <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/45/> [Zugriff am 30.03.2015]
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Merkens, H. (2007). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (5. Aufl., S. 286–299). Reinbek: Rowohlt.
- Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1993). Das fokussierte Interview. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 171–204). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nietzschmann, R. & Vieluf, U. (2006). Evaluation. Schulentwicklungsdaten zur Sprache bringen. *Pädagogik* 2006, (3), 30–34.
- Pant, H.A. (2012). Was macht die Professionalität von Schulinspektoren aus? Beitrag auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV) vom 2.–3. März. Verfügbar unter: http://www.dgbv.de/mediapool/118/1188921/data/Tagung_2012-03-02_Pant.pdf [Zugriff am 30.03.2015]
- Pietsch, M., Bensen, M. & Bos, W. (2006). Ein Index sozialer Belastung als Grundlage für Rückmeldungen von Leistungsergebnissen an Schulen und Klassen und für ‚faire Vergleiche‘ von Grundschulen in Hamburg. In W. Bos & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen* (S. 225–245). Münster u. a.: Waxmann.
- Pruisen, C. (2005). *Interessen und Hobbys hochbegabter Grundschulkinder*. Münster u. a.: Waxmann.
- Teaching and Learning Research Briefing* (2003). University of Cambridge. Verfügbar unter: http://www.tlrp.org/pub/documents/no5_ruddock.pdf [Zugriff am 30.03.2015]
- Tosana, S., Lambrecht, M., Perels, F. & Bardowiecks, S. (2011). Die Protokollierung von Interviews im Rahmen von Schulinspektionen. In S. Müller, M. Pietsch & W. Bos (Hrsg.), *Schulinspektion in Deutschland* (S. 57–78). Münster u. a.: Waxmann.
- Weber, P. & Becker-Mrotzek, M. (2012). *Funktional-pragmatische Diskursanalyse als Forschungs- und Interpretationsmethode*. Verfügbar unter: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2012/06/weber_mrotzek_diskurs_ofas.pdf [Zugriff am 30.03.2015]